

جَامِعَةُ آلِ البيتِ
كُلِّيَةُ العُلُوْمِ التَّرْبَوِيَّةِ
قِسْمُ المناهِجِ و التَّدْرِيْسِ

رِسَالَةُ مَاجِسْتِيْر بِعِنْوان

أَثَرُ اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لَعِبِ الدَّوْرِ في تَحْصِيْلِ طَلَبَةِ الصَّف السَّادِسِ ألأساسيِّ لِقَوَاعِدِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وتَطْبِيْقَاتِها في الأُرْدُنِ

The Impact of (Role playing) strategy on Students of sixth stage in Arabic language Grammar and Its Applications in Jordan

إعداد

أَحْمَد حَازِم المَشْهَداني

الرقمُ الجامعي(1321115031)

بإشراف

د. هَيْثَم مَمْدوح القاضي

قُدِّمت هذهِ الرِّسالةُ استكمالاً لِمُتَطَلَّبَاتِ الحُصُول على دَرَجَةِ المَاجِسْتِيْرِ في تَخَصُصِ مَناهِجِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وأسَالِيْبَ تَدْرِيْسِها

عَمَادَةُ الدِّراسَاتِ العُلْيا

الفَصْلُ الدِّراسيِّ الصَّيْفِي

2015

بسم الله الرحمن الرحيم

فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءَةَ أَخِيهِ قَالَ يَا وَيْلَتَى أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْأَةَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ (31)

(31،المائدة).

تفويض

أنا الباحثُ: **أحمد حازم المشهداني،** أُفوّض جامعةَ آلِ البيتِ بتزويدِ نُسَخٍ من رسالتي للمكتبات، أو المؤسسات، أو الهيئات، عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع:..............

التاريخ:............

إقرار

أنا الطالب: أحمد حازم أسود المشهداني **الرقم الجامعي:1321115031**

التخصص: مناهجُ اللُّغةِ العَرَبِيّةِ و أساليبُ تدريسها **الكلية:** العلوم التربوية

أقرُّ بأنَّني قد التزمتُ بقوانينِ جامعةِ آلِ البيتِ وأنظمَتِها وتعليماتِها وقراراتِها ساريةِ المفعولِ المُتعلِّقةِ بإعدادِ رسائلِ الماجستيرِ والدكتوراه عندما قُمْتُ شخصيًّا بإعداد رسالتي بعنوان:

"أثرُ اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لَعِبِ الدَّوْرِ في تَحْصيلِ طَلَبةِ الصَّف السّادِسِ الأساسيِّ لقواعدِ اللُّغةِ العربيَّةِ وتَطْبيقاتِها في الأردنِ".

وذلك بما ينسجمُ مع الأمانةِ العلميّةِ المُتَعارفِ عليها في كتابةِ الرسائلِ و الأطاريحِ العلميّةِ. كما أُقرُّ بأنَّ رِسَالتي هذهِ غيرُ منقولةٍ من رسائلَ أو أطاريحَ أو كتبٍ أو أبحاثٍ أو أيِّ منشوراتٍ علميّةٍ تَمَّ نَشرُها أو تَخزينُها في أيِّ وسيلةٍ إعلاميّةٍ، وبناءً على ما تقدّمَ، فإنّني أتحملُ المسؤوليّةَ بأنواعِها كافّة فيما لو تَبَيَّنَ غيرُ ذلك بما فيه حقُّ مجْلسِ العمداءِ في جامعةِ آلِ البيتِ بإلغاءِ قرارِ مَنْحي الدرجةَ العلميَّةَ التي حصلتْ عليها، وسحبِ شهادةِ التخرّجِ مني بعد صدُورِها، دونُ أنْ يكونَ لي أيُّ حقٍّ في التَظلُّمِ أو الاعتراضِ أو الطعنِ بأيِّ صورةٍ كانتْ في القرارِ الصادرِ عن مجلسِ العُمَداءِ في جامعةِ آلِ البيتِ.

توقيع الطالب:...................... التاريخ: / / 2015م

قرار لجنة المناقشة

أَثَرُ اسْتَرَاتِيْجِيَّةِ لَعِبِ الدَّوْرِ في تَحْصِيْلِ طَلَبَةِ الصَّفِ السَّادِسِ الأَسَاسِي لِقَوَاعِدِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وتَطْبِيْقَاتِهَا في الأُرْدنِ

The Impact of (Role playing) strategy on Students of sixth stage in Arabic language Grammar and Its Applications in Jordan

إعداد

أحمد حازم المشهداني

الرقم الجامعي

1321115031

بإشراف الدكتور

هيثم ممدوح القاضي

ت	أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
1	د. هيثم ممدوح القاضي (مشرفاً ورئيساً)	
2	أ. د . أديب ذياب حمادنة (عضواً)	
3	د. سامي محمد الهزايمة (عضواً)	
4	أ. د. عبد الرحمن عبد علي الهاشمي (عضواً خارجياً)	

قُدِّمت هذهِ الرِّسالةُ استكمالاً لِمُتَطَلَّبَاتِ الحُصُول على دَرَجَةِ المَاجِسْتِيْرِ في تَخَصُصِ مَنَاهِجِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وأَسَالِيْبَ تَدْرِيْسِهَا

نُوقِشَت وأُوصِيَ (إجازتها\ تعديلها\ رفضها) بتأريخ 30\7\2015

الإهداء

أسأل اللهَ العظيم أن يكون هذا العمل خالصًا لوجهه تعالى، أُهدي ثمرةَ جهدي إلى . . .

- بدر الزمان ونجومه محمدٍ وصحبه
- مَثلي الأعلى، وقلبي الأغلى . . . أبي
- نبع الحنان الصافي، وعمري الوافي، خنساء العراق . . . أُمّي
- روح أخويَّ مصطفى وعبد الفتاح رحمهما الله
- مَن شاركوني فرحي وألمي . . . مَن بقي من أخواني (محمود، وعمر، وأمر صدّيق)
- مَن شاركتني روحي . . . زوجي أم أنسٍ
- عصافير الفرح . . . فاطمة ونورٍ و أنسٍ وبانة
- صاحب الأنامل التي أغنت رسالتي أُستاذي الدكتور هيثم القاضي
- السادة أعضاء لجنة المناقشة
- السادة الخبراء، والمحكّمين، والمترجم
- مَن أوصى لهم ربي ذوي القربى
- مَن قيل عنهم ربَّ أخٍ لم تلده أمّك أصدقائي

أحمد

الشُّكرُ والتَّقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمدُ لله وحدَهُ، الذي جَعَلَ الحَمْدَ مِفتاحًا لِذكره، وخَلَقَ الأشْياءَ ناطقةً بِحمْدِهِ وشُكرِهِ، والصَّلاةُ والسَّلامُ على بَدرِ الدُّجَى مُحَمّدٍ (صلى الله عليه وسلم) ونُجومِ السَّماءِ الذين مَن أضلَّ بهم اهتدى آله وصحبه.

أمّا بعدُ:

الإخلاصُ سَبيلُ الخلاصِ، في الدُّنْيا ويومَ القصاص، والوفاءُ لجزيلِ العَطاءِ واجبٌ أخلاقيٌّ، والدُّعاءُ لِدارِ البَقاءِ واجبٌ شرعيٌّ، فإنْ لم نكُنْ مُخلصينَ لِغَيْرِنا بصدقٍ، فلَن يُخلِصَ لنا الآخرونَ، ولا يسعُ الباحثَ وقد أنهى إعداد دراسته – بفضل الله ولُطفه – إلّا أنْ يتقدَّمَ بوافرِ الشُّكرِ والعِرفان إلى الدُّكتور هيثم ممدوح القاضي الذي تفضَّلَ بالإشرافِ على هذه الرسالةِ، جزاه الله عنا خيرَ الجزاءِ، على طِيْبْ تَعامله ورُقيِ أَخْلاقِهِ وقُرْبِهِ من طَلَبَتِهِ المصحوبة بالنّقدِ الموجّه، لِمَا أبداه من آراءَ سديدةٍ، ولجُهُودِهِ القَيِّمَةِ وتَوْجيهاتِهِ البَنَّاءة في إنجاز هذه الرسالة، إذ لم يبخلْ علينا بجَهدٍ أو وقتٍ. ويُقدّم الباحثُ عِرفانَهُ بالجميل وشكرِهِ الجَزيل إلى الأساتذةِ الأفاضلِ أعضاءِ لِجنةِ المناقشةِ، الأسَتاذ الدّكتُور أدِيب ذِياب حمَادنة، والأستاذ الدّكتور عبد الرّحمن عبد علي الهاشمي، والدكتور سامي محمد الهزايمة؛ لِتَكرمِهم بقبول مناقشةِ هذه الرسالةِ ولجُهودِهم ونَقدِهم البنّاء الذي أثرى هذه الرسالةَ، وختامًا أشكرُ كلَّ مَن مدَّ لي يدَ العَونِ من أُستاذٍ وزميلٍ وقريبٍ، و لله الحمد من قبلُ ومن بعدُ.

أحمد

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخَّص

أَثَرُ اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لَعِبِ الدَّوْر في تَحْصِيْلِ طَلَبِةِ الصَّف السَّادِسِ الأَسَاسي لِقواعدِ اللُّغةِ العربيَّةِ وتَطْبِيقاتِها في الأردن

إعداد

أحمد حازم المشهداني

بإشراف

الدّكتور. هيثم ممدوح القاضي

هدَفت هذه الدِّراسة إلى تعرُّف أَثَرِ اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لَعِبِ الدَّوْر في تَحْصيلِ طَلبةِ الصَّف السَّادسِ ألأساسي لقواعدِ اللُّغةِ العربيَّةِ وتطْبيقاتِها في الأردن، وذلك بالإجابة عن السؤالينِ الآتيينِ :

1- ما أثر اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدور في تحصيلُ طلبةِ الصَّف السَّادسِ الأساسي في قواعدِ اللُّغةِ العربيَّة باختلاف اسْتَرَاتِيْجِيّةِ التَّدريسِ المُسْتخدمة (اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لَعِبِ الدَّوْرِ، والطَّريقةُ الاعتيادية)؟

2- ما أثر متغير الجنس (طلاب، طالبات) في تحصيلِ طلبةِ الصَّف السَّادسِ الأساسي في قواعدِ اللُّغة العربيَّةِ ؟

وتكوّن أفراد الدِّراسة من 158) طالبًا وطالبة من طلبةِ الصَّف السَّادسِ الأساسي من مدرسةِ القرطبيِّ الأساسية للبنين، ومدرسة مؤْتة الأساسية للبنات التابعتين لمديرية تربية الزَّرقاء الأولى، للعام الدِّراسي 2014- 2015)، وجرى اختيارُ شعبتي الدِّراسة لكلِّ مدرسة بالطَّريقة العشوائية، وجرى تدريسُ المجموعةِ التّجريبيةِ للذكور المكوّنة من 42) طالبًا، والمجموعة التّجريبية للإناث المكونة من 37) طالبة، باسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعبِ الدَّور، ودرستِ المجموعة الضابطة الذُكور المُكوّنة من 40) طالبًا، والمجموعة الضّابطة الإناث المكوّنة من 39) طالبة، بالطَّريقة الاعتيادية. وأعدَّ الباحث اختبارًا تحصيليًا مكوّنًا من 40) فقرة، وكان الاختبار من نوع الاختيار ن متعدد، و (√) و × ، واملأ الفرَاغَات، وكوِّن جملاً، واقتصَرَ هَذا الاختبار على قِياسِ ثلاثة مستوياتٍ: التّذكُر، والفهم والاستيعَاب، والتّطبيق. فالدِّراسة الحالية تقومُ على المنهج شبه التّجريبي القائم على الاختبارينِ القبْلي والبَعْدي الذي طُ قَ على مجموعتي الدِّراسة :الذُكور- تجريبية وضابطة - والإناثُ - تجريبية وضابطة، قبل التنفيذِ وفي نهايةِ التّجربة. وباستخدام المتوسطات الحسابيةِ، والانحرافاتِ المعياريّةِ، وتحليل التّباين الأحادي المصاحب، أظهرت الدِّراسة النّتائج الآتية:

1- وجودَ فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدَّالة (α =0,05) بين متوسطيِ علاماتِ طلبةِ المجموعتين التجريبية والضَّابطة، في الاختبار التَّحصيلي، تُعزى إلى (اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور) لصالح طلبةِ المجموعة التَّجريبية.

2-عدم وجودِ فرقٍ ذي دلالة إحصائيةٍ (α =0,05) بينَ متوسطاتِ علاماتِ طلابٍ وطالبات عيّنة الدِّراسة في الاختبار التّحصيلي، تُعْزى لمُتَغيِّرِ الدِّراسة المستقل الثّاني الجنس (ذكور، اناث).

وفي ضوء نتائج الدِّراسة الحالية يُوصي الباحثُ بضرورةِ اعتمادِ اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعبِ الدَّورِ في التَّدريسِ ولا سيَّما تدريسُ قواعدِ اللُّغةِ العربيَّةِ، وتدريبِ المعلمينَ عليها.

الكلمات المفتاحية : اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور، تحصيل قواعد اللُّغة العربية وتطبيقاتها، الصَّف السّادس الأساسي.

الفصل الأول

خلفية الدّراسة و أهميَتها

مقدّمة

تُعد اللغة مَدخلا عامًا لفهم الطّبيعة وتعديل العادات العقلية وتنظيمها، فاللغة نظام يعمل على مستوى المفاهيم والمجردات من مقولات وعلاقات وسمات، كما إنّها وسيلة لإدراك ظواهر ثنائية مثل: الزّمان والمَكان؛ حيث تُعبر عن الماضي والحاضر والمستقبل، والتّوقف والاستمرار كما إنّها مصدر الأفكار التي هي مصدر العطاء الإنساني المتمثل بالإتقان والإبداع، فإن سلِمت اللغة من اللحن كانت الأفكارُ سليمَة والعطاءُ مستمرًا إلى ما فوق المعرفة، وإن عجزت اللغة عن تشكيل أفكار سليمة سيؤثر هذا سلبًا على الإبداع والإتقان، فواجبُنا الشرعيُ و العربيُ والأخلاقيُ والأكاديميُ يُحتّمُ علينا مراقبة اللغة ومنع انحراف اللسان العربي أكثر مما هو عليه واقتراح العلاج للأجيال القادمة لنرجع لموقعنا قادة للعالم بفهمنا لديننا وعلومنا وعروبتنا وسيرة نبينا وصحبه الأبرار، وتؤكد النّظريات اللغوية الحديثة والمعاصرة على أهمية اللغة، وما تقوم به اللغة من أدوار تسهم في تنمية تفكير الفرد وإدراكه ووعيه فهي الأداة الطبيعية لأفراد المجتمع في الإفصاح عما في أذهانهم، فلكل لغة قوم ميِّزاتها، وللغة العربية ميِّزاتها.

فاللغة العربية لغة غنية، ودقيقة، وشاعرة، تنماز بوفرة صِّيغها وطريقتها في تكوين الجمل على درجة عالية من التطور أعلى منها في اللغات الجزرية الأخرى، ويتضح ذلك من طواعية الألفاظ للدلالة على المعاني، وهذه الد واعية أكثر ما تتمثل في ظاهرتي الترادف والاشتقاق بصفةٍ خاصّةٍ، وفي قدرتها على استيعاب الموَلد والمعَرَّب والدَّخيل بصفة عامة، والعربية هي اللغة الأم لما يَربو على (أربعمئة مليون) مسلم من العرب، وهي اللغة المقدَّسة لِما يَزيد على ألف مليون مسلم في جميع أنحاء العالم، إذ إنّها لغة القران الكريم، وهي أقدر اللغات التي تعين المُفكر المتدبِّر على فهم آيات القران الكريم (مدكور، 2000).

واللغة العربية هي وسيلة للإنسان العربي في التّفكير، فعندما نفكر نستخدم الالفاظ العربية في كلامنا وكتاباتنا، بمعنى إنَّ تفكيرَنا حديثٌ عربيٌ صامتٌ، وحديثُنا تفكيرٌ عربيٌ صائتٌ؛ ولأهميَّة اللغة العربية وحيويَّتها استطاعت هذه اللغة أن تكون إحدى اللغات المهمة في العالم المعاصر إذ أقبل غير النّاطقين بها على تعلمها (الوائلي، 2004).

إنَّ اللغة العربية لغة عالمية، في مفرداتها صقلا وتهذيبًا، وإحكامًا ودقة ونموًا، وفي جملها تنوعًا وتجديدًا، ويسرًا وسهولة، وظرفا ورشاقة، وفي شعرها خيالا بديعا، ونسيجًا محكمًا، ووحدة

متصلة، وتصويرًا خلابًا لخلجات النفس، وآيات الطبيعة وظواهر المجتمع، وانتاجها في جملته غزيرًا ومتنوعًا، وقوميًا إنسانيًا، وتضافرت عليها جهود مختلفة، وبيئات ثقافية متعددة في إفريقيا وآسيا (الفيصل وجمل، 2004).

ويبدو للباحث مهما كتب وملأ الصَّفحات في الحديث عن اللغة العربية وثروة مفرداتها وأهميَّتها فلن يوفيها حقها، فهي هويتنا ورابط العرب المشترك على مر العصور فأكتفى بذلك، وأنتقل إلى العمود الفقري للغة العربية الذي يعين الطلبة على إدراك مقاصد الكلام ألا وهو النحو.

تعد قواعد اللغة العمود الفقري للغة العربية، إذ بوساطتها يستطيع المتعلم إتقان مهارات اللغة الأربع (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة). و أي ضعف في قواعد اللغة قد يلازمه ضعف في جميع مهارات اللغة الأخرى، ولا سيما قدرة تطبيق قواعد اللغة تعد مؤشرًا من المؤشرات الدَّالة على التربية اللغوية السليمة لدى الطلبة. وعليه فإنه لا بد من أن يُنظر إلى تدريس قواعد اللغة العربية على أنه وسيلة لضبط الكلمات، وتعليم نظام تأليف الجمل، ليسلم اللسان العربي من الخطأ في النطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة محمود، 1996).

فالنحو من أكثر فروع اللغة العربية اعتمادا على العقل والتفكير، ومنه ينطلق الطلبة أو المتعلمون إلى بقية فنون الكلام، وفروعه، وبه يتمكنون من القراءة السليمة، والكتابة الصحيحة، وتتكون لهم بقواعده رياضة لغوية ذهنية، تعتمد القياس منهجا، والتحليل تحقيقا، إذ يتوفر لهم بذلك حس لغوي، يمكنهم من هضم اللغة واستيعابها والانطلاق منها (اللبدي، 1999).

وإتقان قواعد اللغة يقود إلى السَّيطرة على اللغة والتمكن من مهارتها، إذ تعد القواعد من مقدمات الاتصال الصَّحيح، فالخطأ في استخدام هذه القواعد يؤثر في نقل المعنى المقصود، وبالتالي يؤدي إلى العجز عن فهمِه، كما أنَّ هذا الامتداد لأثر فهم قواعد اللغة والاستخدام الصحيح لها يحسن مقدرة الفرد في استيعاب ما يقرأ، ويرفع من سويَّته في ما يقول أو يكتب (رواشدة، 2004).

فالهدف الأساسي من تدريس قواعد اللغة هو تمكين المتعلم من الفهم والإفهام عن طريق التعبير الواضح السَّليم، ومن أجل تطوير تدريس قواعد اللغة العربية يجب تنويع استراتيجيات تدريسها والتركيز على المتعلم الذي ينبغي أن يأخذ دورا رئيسا فيها؛ ليكون محور العملية التعليميَّة التعلمية (عمار، 2002).

مما سبق تتضح أهمية اللغة وتبدو منزلة قواعد اللغة العربية ومكانتها، فهي الوسيلة التي يستعين بها صاحبها للوصول إلى العلوم الأخرى من وجهتها الصحيحة، ومن الصعب الوصول إلى حقائقها وأسرارها من دون ضبط قواعد اللغة العربية ومعرفة قو نينها والعمل على تطبيقها.

ومن منطلق الدَّور الذي تؤديه اللغة، ولأهمية اللغة العربية بوصفها لغةٍ عالميةٍ، ولضرورة تطورها والتّخلص من مظاهر الضعف الذي يعانيه متعلموها ينبغي على معلميها أن يستخدموا استراتيجيات تدريس جديدة في تعليمها لعلّها تكون حد عوامل تطور هذه اللغة (لافي، 2006).

فلابد من نقلة نوعية ننقل بها الطّالب وندفع عنه مشقة الحفظ و نهيئ لهُ الطّريق ليتفاعل مع لغته الأم ويتفاعل مع الأقران؛ لهذا ظهرت استراتيجيات كثيرة جاءت لتحل محل طرائق التّدريس التقليدية في تدريس قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها (العبيدو، 2000).

وتُعد اسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور من الاستراتيجيات الحديثة التي يمكن اتباعِها في تدريس قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها؛ إذ يُعتقد أنّها اسْتِرَاتِيْجِيّةِ فعالة توظّف نشاط الطّلبة، وتساء دهم في التّعلم من خلال لعب الدَّور في المواقف الخيالية المنوعة، فيؤدي إلى تعميق الوعي عند الطّالب، ويعمل على تنمية قدراته في التّعبير، والتّفكير، وتعزيز الثقة في الاعتماد على النّفس، وأخذ القرارات، فالمتعلّم من خلال تفاعله مع الدَّور يستخدم أحاسيسه و طاقاته كلها؛ ليكتشف المعلومة بنفسهِ أو بمساعدة زملاؤه بعيدًا عن التّلقين المباشر (نصار، 2000).

وتكمن أهمية استراتيجيات التّدريس في أركان العملية التعليمية الثلاث (الطّالب، المعلّم، المادَّة التّعليمية)، بالنّسبة للطّالب فأنّها تُتيحُ لهُ إمكا ية متابعة المادَّة الدِّراسية بتدرج مريح وهذا يُتيح الفُرصة للانتقال المنتظم من فقرة لأخرى، والثّاني فإنَّ استراتيجيات التّدريس تعينه للوصول إلى أهدافه بوضوح وتسلسل منطقي، والثّالث فتوضحه وتخلق التفاعل بينه وبين المعلم والطالب داخل الصَّف وخارجه . يث إنَّ التّدريس بحد ذاته نشاط وعلاقات إنسانية متبادلة بينهما تحدث داخل الصَّف من خلال شرح الآراء ووجهات النّظر، وبالتّالي الوصول إلى الأهداف المطلوبة لإنجاح العملية التّعليمية كما تعد استراتيجيات التّدريس من عوامل نجاح المُعلم أو فشله؛ لأنَّ الاسْتِر اتِيْجِيّةِ التي يتّبعها المعلّم مع طلبته في تنفيذ المنهج يترتب عليها تحقيق الأهداف التّربوية أو عدم تحقيقها، فإنَّ حُسنُ اختيار الاسْتِرَاتِيْجِيّةِ المناسبة مهماً في المواد الدّراسية على نحو عام (العاني، 2002).

إذ إنَّ استراتيجيات التّدريس التي يتّبعها المعلّم تؤثر تأثيراً كبيراً في عملية تعلّم الطّلبة في قواعد اللّغة العربية؛ فقد تؤدي طريقة التّدريس التقليدية إلى سلبية الطّلبة وترديد ما يقوله المعلّم ومجردِ استظهارٍ للمعلومات، وقد تراعي اسْتِرَاتِيْجِيّةِ أخرى مستوى نموهم وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم وخبراتهم السَّابقة وتعتمد على نشاطهم الفردي والجماعي المتنوع الّذي يشمل جمع المعلومات من أكثر من مصدر والقيام بالرَّبط والاستنتاج وعمل الموازنات والوصول إلى أحكام عامة مناسبة وتطبيق المعلومات وبذلك يصبح التّعلم أكثر عمقًا واستدامة (برهم، 2005).

ويمكن للعب الدَّور أن يكون أداة فعَالة لنمو اللغة عند الطّلبة؛ فهو يعطي الطّالب فرصة لاستخدام اللّغة والتّعامل معها بموجب المواقف، وهذه الاسْتِرَاتِيْجِيّةِ تفيد في القدرة على تنمية التّعبير اللغوي بقواعد وأسس سليمة (الدليمي، 2004).

واسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور، هي نشاط من الأنشطة التي تسهم بشكل فعال في مساعدة الطّلبة على التّعلم، إذ إنَّ اللّعب من خلال لعب الدَّور يعمل على توفير المتعة والانسجام بين الطّلبة أنفسهم من جهة، وبينهم وبين معلميهم من جهة أخرى، كما إنّه يُعد وسيلة مهمة لتحفيز الطّلبة وتشويقهم وإكسابهم جرأة وثقة بأنفسهم، كما إنّه يمكنهم من تثبيت الخبرات في أذهانهم، فضلا عن كون لعب الدَّور ينمي قدرة الطّلبة على مواجهة مشكلاتهم وحلها (حموة، 2000).

حيث تعد اسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور من الاستراتيجيات الفعَّالة التي توفر للمتعلم نظام محاكاة معين يقوم الطّلبة فيه بأدوارٍ مختلفةٍ للأفراد أو الجماعات في موقف تعليمي، ويمثل الطّريقة التي يتم التعرُّف من خلالها على القضايا المرتبطة بالمواقف التّعليمية (سعادة، جودة أحمد و وفواز عقل ومجدي زامل وجميل استيته وهدى أبو عرقوب، 2006).

فلعب الدَّور يُعد نمطاً من أنماط التعليم التي يحب الطّلبة المشاركة فيه؛ لأنّه يتيح لهم الفرصة في التّعبير بدون خجل وتجريب أدوار عديدة، فهذا النمط يؤدي إلى نمو الطّلبة نموّاً جسميًا، واجتماعياً، وانفعالياً، ومعرفيًا (Herr, 2002).

ويعد لعب الدَّور نشاطاً تعليمياً تربوياً هادفاً يقوم على تمثيل الطالب لدور معين ويتم ذلك بالقيام بلعب الدور في مواقف مختلفة تنتهي معظم الأحيان بمشكلة تحتاج إلى حل، ولعب الدَّور من أكثر النشاطات فاعلية في تدريس قواعد اللّغة العربية وتطبيقاتها إذ أنّها توفر للمتعلم نظام

محاكاة معين، يقوم الطلبة فيه بالأدوار المختلفة لموضوعات قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها، وهذا النوع من النشاطات يستثير قدرات الطلبة ويحركها نحو البحث والاستقصاء وحل المشكلات و ملاحظة السلوك والقدرة على القياس والتقويم (الحيلة، 2000).

فاسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور تقود إلى مراحل نمو أعلى، من النمو المعرفي، حيث يولد لعب الرفاق مع بعضهم البعض مشاعر طيبة واهتماما متبادلا في التعليم ويؤدي إلى تقاسم ما يعرفونه ويتشاركون في أفكارهم فيما بينهم (Brusm, 1994).

ويحقق لعب الدَّور لتوافق بين الأفكار والمهارات للوصول إلى الإبداع والتقييم المستمر للوصول إلى مرحلة تطبيق وضبط اللغة بحيث تصبح هذه اللغة سلطة تنفيذية لتفكير الطلبة و الوصول إلى المواجهة وتحدي المألوف، وتحسين الأفراد لقدراتهم اللغوية (Clifton, 1993).

وتُعد اسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور اسْتِرَاتِيْجِيّةِ مشتقة من علم المسرح الاجتماعي يمكن أن يستخدم لتمكين الطلبة من فهم المظاهر الأكثر تعقيدا في اللغة، وباستخدام لعب الدور تصبح تلك المواد أكثر أهمية و أكثر إمتاعا، و كما أنَّ لعب الدَّور هي الاسْتِرَاتِيْجِيّةِ الأمثل لتطوير مهارات المبادرة وحل المشكلات الناجمة عن التواصل والوعي الذاتي وكذلك العمل بشكل تعاوني من خلال الانضمام في فريق، وهذا يشكل اسْتِرَاتِيْجِيّةِ تتفوق على أسلوب التعليم المجرد بالحقائق التي يمكن أن تكون أمورا مطلقة أو غير مناسبة (الشطرات، 2004).

فاسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور تسهل للطلبة مهمة الاصغاء، وفحص الفهم، وادراك وجهات نظر الآخرين يتيح لجميع الطلبة داخل غرفة الصَّف فهم بعضهم البعض، والشعور بفهم الآخرين لهم وذلك يحرز تقدما في فهم الموضوعات التي يدرسها الطلبة في الحصة الدِّراسية المقررة(Davis,1998).

إنَّ اسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور من استراتيجيات التّدريس التي تجعل المادة العلمية المجردة محسوسة لدى الطلبة وتضيف للعلم البعد الانساني، فاستخدامها كاسْتِرَاتِيْجِيّةِ تدريسية تحقق فوائد عديدة للعملية التعليمية منها إنَّ هذه الاسْتِرَاتِيْجِيّةِ تنمي لدى الطلبة كلاً من الذكاء اللغوي والذكاء الجسدي من خلال الحركات التي غالبا ما تصاحب لعب الدَّور والذكاء البصري المكاني والذكاء الشخصي الخارجي والذكاء الشخصي الداخلي وتنمي الاتجاهات العلمية لدى الطلبة؛ لأن للتّعلم

سيصبح متعة وفن وتضمن مشاركة كبيرة من جانب الطلبة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة وتساعد الطلبة على فهم المادة بشكل جيد وتوضيح المعلومات العلمية وتثبيتها في أذهان الطلبة ولاسيما المفاهيم العلمية المجردة (امبو، سعيدي وسليمان، 2009).

ويبدو للباحث نَّ اسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور اسْتِرَاتِيْجِيّةِ تعليمية تمكن الطلبة من استيعاب ما يشاهدونه استيعابًا يحقق لهم فهمًا جيداً لقواعد اللغة العربية، وتنسجم مع مبدأ التعلم عن طريق النشاط والخبرة المباشرة و يكون الطالب فيها محور العملية التعليمية وهذا ما يوافق التطلعات التربوية في الوقت الحاضر.

وقد سلط كثير من الباحثين الضوء على مشكلات الدَّرس في قواعد اللغة العربية وقال أحدهم: "مازال الدَّرس النحويّ، معضلة يواجها الدَّارسون، ومشكلة لا تزال تستعصى على الحل، والخسار إنما يقع على الأجيال المتعاقبة التي عانت هذه المشكلة وعايشتها وأرادت حلاً، ولكن الحصار المضروب حولها من الفكر المحافظ المشدود إلى الوراء كان سوراً منيعاً من التقاليد، حتى أنَّ أصوات الاستغاثة كانت ترتد عنه أصداءً باهتة لا تلبث أن تضمحلّ؛ لأنها كانت تنشد الحل عن أولئك الدَّارسين الذين كانوا هم أنفسهم قد وضعوا الدَّرس في هذه المحنة إذ درسوه في غير منهجه، وانحرفوا به إلى جهة أخرى لا تلائم طبيعته (المخزومي، 2002).

وقد لا يخفى على أحدٍ الشكاوى المتكررة من المربين في المدرسة العربية من ظاهرة الضعف اللغوي عامة ومن تدني مستوى تحصيل الطلبة في قواعد اللغة العربية خاصة، وقد تعالت صيحات المعلمين والطلبة وأولياء الأمور من هذا الضعف الظاهر، فمنهم من وضع اللوم في ذلك على المعلم، والمنهج المدرسي، واستراتيجيات التدريس المستخدمة في تناول موضوعات القواعد؛ والنتيجة أنَّ الطلبة يحملون هذا الضعف من صف لآخر، ثم تنعكس نتائجه على أدائهم في المهارات الأخرى للغة العربية (عمار، 2000).

ويشير (عاشور، 2003) إلى هذه الظاهرة بقوله: "إنَّ ظاهرة الضعف في القواعد تكاد تكون من أعقد المشكلات التي تواجه التربويين، بحيث أصبحت القواعد من الموضوعات التي ينفر منها الطلبة ويضيقون بها ولا يستطيع أحداً إنكار ذلك ".

وضعف الطلبة في القواعد النحوية في المراحل الدِّراسية عامة أمر يُحتم على المختصين التقصي عن حقيقته ومعرفة الأسباب والمعوقات والقيود التي تقف وراء حصوله، فلا بد من نظرة

ناقدة إلى محصلة تعلم اللغة العربية لكل طالب منذ سنين المرحلة الأساسية حتى مرحلة التعليم الجامعي، توجبُ على المختصين أن يسألوا عن المردود الوظيفي لهذا الكم الزمني من خلال رسالة يخطها أحدهم في موضوع ما، فسيفاجأ المختصون باللغة بركاكة الرسالة وكم الأخطاء اللغوية فيها، وضعف قدرته على إيصال هدفهُ إلى ذهن القارئ (ابن نعمان وآخرون، 2005).

على الرغم من الجهود التي يبذلها التربويون، لمواكبة الحاضر والنهوض بالمستقبل، وتذليل الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية التّعلمية، ألا أنَّ هناك مشكلات عرقلت هذه العملية ولم تجد طريقها إلى الحل النهائي لحد الآن، ومن هذه المشكلات مشكلة ضعف طلبة المرحلة الأساسية بشكل عام من صعوبة في فهم كثير من المصطلحات، والمفاهيم في المواد الدِّراسية عامة، وفي قواعد اللغة العربية خاصة، وضعفاً في تفاعل بعضهم مع بعض داخل غرفة الصَّف، وشعرت بضعف الطلبة في قواعد اللغة العربية، وما أكد الشعور بهذه المشكلة العديد من الدِّراسات التي أكدت نتائجها شيوع الأخطاء النحوية وأثرها في تدني تحصيل الطلبة مثل: دراسة (طقاطق، 2000) وأكدت نتائج دراسته في هذا المجال كثيراً من الدِّراسات منها: دراسة (الجرهوي، 2000) ودراسة (الجليدي، 2002) إلى تدني مستوى تحصيل الطّلبة في مادة قواعد اللغة العربية؛ نظرًا لقلة فاعلية الوسائل التعليمية وطرائق التّدريس المستخدمة في إيصال القواعد النحوية بشكل جذاب يناسب ميول الطلبة، وقدراتهم، وخصائص نموهم، ودراسة (زايد، 2005) حيث أظهرت وجود تدن في تحصيل الطلبة في اللغة العربية. ومن منطلق شعوري بهذه المشكلة الخطيرة، واطلاعي على الدِّراسات السابقة، و استمرار شكوى الطلبة من قواعد اللغة العربية وعدم إقبالهم على دراستها يؤكد أنَّ هناكَ ضعفاً في تحصيلهم في قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها، ووجود حاجة ماسة؛ لتحسين الاستراتيجيات المستخدمة حالياً في تدريس موضوعات قواعد اللغة العربية، لرفع مستوى تحصيل الطّلبة.

ولمَّا كانَ الطّلبة يعانون من هذا الضعف في تحصيل قواعد اللغة العربية فقد بينت نتائج عديد من الدِّراسات إنَّ هذا الضعف يعود إلى أسباب عدة أهمها اسْتِرَاتِيْجِيّةِ التّدريس المتبعة لدى كثير من الدَّراسين ومنها دراسة (عبابنة، 2003) ويرى (جاد، 2003) إنَّ التربويين والمربين يرجعون أسباب ضعف الطلبة في قواعد اللغة العربية إلى كيفية التّدريس إذ يمكن التغلب على ما في المادة النحوية من جفاف بما يضيفه المعلم من استراتيجيات تدريس تجذب الطلبة نحو المادة وتحببهم فيها، ومن خلال إشراكهم فيها. وقد عزا بعض الدَّارسين هذا الضعف إلى أسباب أهمها

استراتيجيات التّدريس المتبعة في عملية التعليم (الوائلي والدليمي ، 2003). فلا بد من البحث عن استراتيجيات جيدة في تدريس قواعد اللغة العربية للتقليل من حدة هذا الضعف. فأنَّ استراتيجيات التّدريس على تعددها وتنوعها ألا أنَّ جزءً منها يفتقر لعنصري التشويق والإثارة كما إنَّ توفر عناصر الصوت والصورة في اسْترَاتِيْجِيّةِ لعب الدور، هي أمور أساسية في عملية التعلم؛ تفيد المعلم في تدريس المواد الدِّراسية المختلفة، وبخاصةِ قواعد اللغة العربية، كما إنّها قد تزيد من دافعية الطلبة نحو التّعلم.

وبما إنَّ أبرز العوامل التي تترك أثراً حاسماً في تعليم قواعد اللغة العربية (المُعلِّم، اسْترَاتِيْجِيّةِ التّدريس) ونظراً لارتباط إتقان التعليم في هذين العاملين وجعل الطالب هو محور العملية التعليمية التّعلمية وتطويره إلى جانب إتقانه للمادّة الدِّراسية؛ لذا فإن مشكلة الدِّراسة تتمثل بوجود حاجة لتحسين الطّرائق والأساليب واستراتيجيات التّدريس المتّبعة في تدريس قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها، وتتطلب استخدام اسْترَاتِيْجِيّةِ فعالة، وتفعيل دور الطالب داخل الصَّف، وتمكِن الطلبة من توظيف قواعد النحو في مواقف تطبيقية ليدرك أنّها جزء من لغته ولا غنى له عنها، ما يزيد من دافعيته لفهمها ويؤدي بالتالي إلى رفع مستوى تحصيله، وقد أشارت الدِّراسات التي اطّلع عليها الباحث، أنها بحثت في أثر اسْترَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور مثل دراسة (الطورة، 2004) التي بحثت أثر اسْترَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور في التعبير الشفوي، ودراسة (العماوي، 2009) التي تناولت أثر اسْترَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور في تدريس القراءة وتنمية التفكير التأملي، ودراسة (Gerber, 1990) التي تناولت أثر اسْترَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور في فهم النصوص اللغوية. ولم يتوصل الباحث من خلال بحثه إلى أية دراسة في المملكة الأردنية الهاشمية بحسب علمه تقصت أثر اسْترَاتِيْجِيّةِ لعب الدور في تحصيل طلبة الصَّف السّادس الأساسي في قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها رغم أهمية هذه المرحلة وتأثيرها في المراحل اللاحقة.

مُشكلة الدِّراسة:

أصبح الضَّعف في قواعد اللغة العربية هماً يؤرق جفون المهتمين باللغة من أبناء الأمة، وضجت الشكوى من هذا الضعف في كثير من البلدان العربية، ومن المؤلم أنْ نعترف بالواقع المرير الذي عليه اللغة العربية الآن، وأنْ نعترف بتأخرنا فيها، وأنَّ الضعف بلغ درجة يهدد اللغة حاضراً ومستقبلاً يُخشى منه على الأمة وشخصيتها اللغوية، وعقيدتها الدِّينية، وأكدت ذلك نتائج دراسة وزارة التربية بقولها "يعاني الكثير من الطلبة ضعفا في قواعد اللغة العربية هذا ما اظهرته

نتائج الاختبار الوطني في الأردن 2004-2003 "(وزارة التربية ، 2005). وأكدت نتائج وزارة التّربية دراسات في هذا المجال منها دراسة (عبد الرزاق ، 2010). يقول فيها "حيث يشعر الباحث بوصفة معلماً في المرحلة الأساسية بوجود ضعف واضح لدى طلبتها في مادة اللغة العربية؛ لأسباب يعود بعضها إلى الظروف العائلية، وبعضها الآخر إلى صفات التلميذ نفسه، ونوع ثالث يعود إلى الكتاب المدرسي، ورابع يرجع إلى اسْتِرَاتِيْجيّةِ التّدريس المستخدمة وهذا ما سوف يسعى الباحث للتأكد منه بعد العودة إلى أولياء الأمور والمشرفين التربويين". وهذا موقع (زاد الأردن الإخباري) في(9-2-2014) يؤكد ضعف الطلبة المرحلة الأساسية في قواعد اللغة العربية في الأردن، ويرى خبراء تربويون أنَّ ضعف الطلبة في اللغة العربية يؤثر في أداء الطلبة سلباً لاحقاً في الصَّفوف العليا، وأكد هذا الرأي امتحانات لقياس مستوى الطلبة في مهارات اللغة العربية بعد أن كشف وزير التربية (محمد الذنيبات) قبلها على أنَّ نحو تدنٍ مستوى الطلبة في اللغة العربية بالصَّفوف الأولى ما يقارب(22 %)من اجمالي عدد الطلبة. وقالت المشرفة التربوية في إدارة التدريب في الوزارة (مليحة)أنَّ نتائج الامتحان ل(100000) طالب وطالبة، على مستوى المملكة، وفي ضوء هذا الواقع فقد أصبح لزاماً على المختصين الكشف عن أسباب هذا الضعف وإيجاد الحلول المناسبة، فهناك مشكلة كبيرة في تدريس قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها، لعل أبرز نتائجها وأهمها: هي الحالة العامة عند طلبة المرحلة الأساسية، المتمثّلة في أنَّ الطالب قد يَحفظ قواعد اللغة العربية ويُتقن إعراب الجمل، ولكن رغم ذلك يواجه ضَعفًا يَعجز فيه عن تجاوز الأخطاء النحوية في كتابته للجمل بلغته الأم أو تكلمه بها، ونظراً لأهمية قواعد اللغة العربية ودورها في رفع القدرات العقلية للطالب، والدَّور الكبير الذي يقدمه المعلم في هذا البعد انبثقت فكرة الدِّراسة الحالية وهي محاولة متواضعة من الباحث بأن يحاول التعرُّف على أثر اسْتِرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور في تحصيل طلبة الصَّف السّادس الأساسي في قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها في الأردن، لما لذلك من إغناء للدِّراسات والبحوث السابقة وخطوات رائدة في مجال ربط إتقان التعليم والتّعلم بتنمية اللغة المنطوقة والمكتوبة إذا إنَّ هذا النوع من الدّراسات لم تأخذ نصيبها من التّطبيق العملي للصف السّادس الأساسي بصورة خاصة من قبل الباحثين على حد علم الباحث، عسى أن يسهم في حل هذه المشكلة أو تخفيفها، وبذلك تمثلت مشكلة الدِّراسة بالسؤالين الآتيين :

سؤالا الدِّراسة:

. - ما أثر اسْتَرَاتِيْجيّةِ لعب الدور في تحصيلُ طلبةِ الصَّف السَّادس الأساسي في قواعدِ اللّغةِ العربيَّة باختلاف اسْتَرَاتِيْجيّةِ التّدريس المُسْتخدمة (اسْتَرَاتِيْجيّةِ لَعِبِ الدَّوْر ، والطّريقة الاعتيادية)؟

؟ - ما أثر متغير الجنس (طلاب، طالبات) في تحصيلُ طلبةِ الصَّف السَّادس الأساسي في قواعدِ اللّغة العربيَّةِ ؟

أهمية الدِّراسة:

- يمكن لهذه الدِّراسة المساعدة في علاج مشكلة ضعف التحصيل لدى طلبة الصَّف السّادس الأساسي في قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها وفي المراحل الأخرى ويمكن اقتراح استراتيجيات تدريس معاصرة في تدريس اللغة العربية (فروعها، ومهاراتها).

- يمكن لهذه الدِّراسة أن تفيد الباحثين في العلوم التربوية كدراسة سابقة لدراساتهم وأبحاثهم.

- قد تفيد هذه الدِّراسة الجهات الـ ختصة والمعنيين في مديرية المناهج في الأردن، والمشتغلين في العملية التعليمية، بحيث يتم تضمين المناهج في اللغة العربية بعض المشاهد التمثيلية وبخاصة دروس قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها.

- رفد المعلمين في الميدان بإجراءات اسْتَرَاتِيْجيّةِ لعب الدور وتوظيفـ ا في المادّة العلمية، مما قد ينشأ عنه تطويراً للاستراتيجيات المستخدمة حالياً لزيادة تحصيل الطلبة.

التَّعريفات الإجرائية:

. - اسْتَرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور: خطة تدريسية تعتمد توزيع الأدوار على طلبة الصَّف السّادس الأساسي من أفراد عينة الدِّراسة من خلال نمط الحواري وفق خطوات لعب الدَّور المخصصة لهم التي بنيت على أساس قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها من كتاب لغتنا العربية للصف السّادس الأساسي، ويبرز دور المعلم في هذه الاسْتَرَاتِيْجيّةِ بتهيئة المجموعة واختيار المشاركين، وتهيئة مكان التمثيل و إعداد الـ شاهدين والمناقشة والتقويم وإعداد مذكرات التحضير التي تتناسب مع هذه الاسْتَرَاتِيْجيّةِ وتمثيل الدور، يكون فيها الطالب محور العملية التعليمية التّعلمية. ومن خلال هذه المواقف التمثيلية يمارس الطالب اللغة بإحدى وسائلها المهمة في جو يقترب به من مواقف الحـ اة

العادية التي يعيشها، ويمارس اللغة مع البيئة المحيطة به، وتعلّمه قواعد السلوك، واستخدام اللغة استخداماً سليما.

2 - التّحصيل: هو ناتج ما تعلمه طلبة الصَّف السّادس الأساسي من موضوعات قواعد اللغة العربية التي دُرِست باسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور خلال الفصل الدِّراسي الثاني والمقدر بالدَّرجات التي حصل عليها الطّلبة في الاختبار التّحصيلي الذي أعدّهُ الباحث في مادة قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها؛ لأغراض البحث الحالي.

3 - قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها: هي الموضوعات النّحوية التي يتضمنها كتاب لغتنا العربية للصف السّادس الأساسي المقرر تدريسه للعام الدِّراسي 2014 - 2015 م في الأردن وتتضمن موضوعات (الاسم الموصول، صيغ المبالغة، اسم المفعول).

4 - طلبة الصَّف السّادس الأساسي: هم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين (10 -12) عاما و يدرسون في مدارس تربية الزرقاء الأولى للعام الدِّراسي 2014\2015 .

حدود الدِّراسة ومُحدداتها

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدِّراسة على:

- تعرُّف أثر اسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور في تحصيل طلبة الصَّف السّادس الأساسي في مادة قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها في الأردن مقارنة مع الطَّريقة الاعتيادية على التحصيل.

- عدد من موضوعات قواعد اللغة العربية في كتاب لغتنا العربية المقرر تدريسه لطلبة الصَّف السّادس الأساسي في الأردن، للعام الدِّراسي 2014 - 2015 ، وهي (الاسم الموصول، صيغ المبالغة، اسم المفعول).

- أداة الدِّراسة: اختبارٌ تحصيليٌّ من إعداد الباحث وكذلك نضع المادّة التعليمية: وهي الاسم الموصول وصيغ المبالغة واسم المفعول من دروس قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها في كتاب لغتنا العربية للصف السّادس الأساسي وفق اسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدور.

الحدود المكانية: مدرستان من المدارس الأساسية التابعة لوزارة التربية والتعليم في لتربية الزرقاء الأولى.

الحدود الزمانية: الفصل الدِّراسي الثاني من العام الدِّراسي 2014\2015 .

الحدود البشرية: عينة من طلبة الصَّف السّادس الأساسي في مدارس الزرقاء الأولى في كل من مدرسة القرطبي الأساسية للبنين، ومدرسة مؤ ة الأساسية للبنات.

وسيتحدد تعميم نتائج الدِّراسة بصدق وثبات أداة الدِّراسة.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدِّراسات السَّابقة

في هذا الفصل عرضٌ للإطار النظري والدِّراسات السابقة ذات الصلة العربية والأجنبية بموضوع الدِّراسة الحالية التي حصل عليها الباحث بعد مراجعته واطلاعه على عدد من الأدبيات والدَّوريات في هذا المجال ويجري تناول هذا الفصل في محورين:

- الأدب النَّظري.
- الد راسات السابقة.

قواعد اللّغة العربية نشأتها وأهميتها:

كانت اللغة العربية في عصر ما قبل الإسلام سماعية أي لم يكن لها قواعد مكتوبة بل كان لها ضوابطُ فرضها الصرف وصَقَلها الاستعمال، وبعد الفتوحات الإسلامية واختلاط العرب بالعجم خاف العرب على لغتهم من ال فكك والوهن؛ فوضعوا لها قواعدَ مكتوبة تحفظها من الضياع، ورُوي أنَّ أبا الأسود الدؤلي سمع قارئاً يقرأ قوله تعالى: " أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ "(التوبة 3) يجر (رسوله) فتغير معنى الآية فجعل (الرسول) معطوفاً على المشركين فصار المعنى أنَّ الله بريءٌ من المشركين وبريءٌ من الرسول! والصواب بنصب (رسولَهُ) عطفاً على لفظ الجلالة والمعنى أنَّ الله بريءٌ من المشركين، وأنَّ الرَّسول بريءٌ من المشركين أيضاً. فعرض الأمر على الإمام علي (عليه السلام) فقال لأبي الأسود الدؤلي: أنح للناس نحواً يعتمدون عليه. فيُقال إنَّ هذه الحادثة السبب بوضع النحو وهناك روايات أخرى لامجال للخوض فيها فقد كانت الحاجه ماسه إلى وضع النحو لسببين أساسيين هما: شيوع اللحن وانتشاره، و حاجة الأمم التي خلت الإسلام إلى تعلم اللغة العربية (زاير وعايز، 2011).

وبعد استنباط النحو أخذ النحاة بتأليف الكُتب المطوَّلة التي شاع فيها الغموض والعويص الّذي لا يُفهَم، وصعوبة النحو ليس وليدة اليوم، فقد طالب الجاحظ معلمي اللغة العربية منذ اثني عشر قرناً بتبسيط النحو والاكتفاء بتعليم قواعده الأساسية التي تَكْفل سلامة اللسان من اللحن، فظهرت محاولات كثيرة لتيسير النحو العربي قديماً وحديثاً ومنها محاولة ابن مضاء، والزجاجي، والنحاس، وابن مالك، ورفاعة الطهطاوي، وحنفي بن ناصف، وشوقي ضيف، وتمام حسان، فقد رأى أئمة النحو أن يُيسر النحو عن طريق وضع المختصرات والمتون (شوقي ضيف، 1986).

فينبغي أنْ يقتصر تدريس قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها على ما يحتاج إليهِ الطلبة من قواعد لازمة لتقويم السنتهم، فدراسة قواعد اللغة العربية يجب أن تكون وسيلة يستفاد منها الطلبة حتى يصبحوا قادرين على التعبير عن أفكارهم بلغةٍ سليمة ومفهومة (زاير ويونس،2012).

وتُعد قواعد اللغة العربية بما تمثله من قوانين وضوابط لغوية، مظهراً من مظاهر رقيِّها، ودليلاً على حضارتها، وبلوغها مرحلة النضج والاكتمال؛ لأنَّ أي لغة لا يمكن أن تصل إلى مستوى يكون لها قواعد وضوابط إلا إذا كانت على درجة عالية من الانتشار والتّكامل الذي يجعلها قادرة على أنْ تلبِّي حاجات النّاطقين بها في ميدان حياتهم وغير الناطقين بها للأسباب التي تبرر للإنسان معرفة لغات الأقوام الأخرى (زايد، 2013).

فالنحو العربي بقواعده وإعرابه ضروري للعرب جميعهم، فلن يستطيع أحد منّا قراءة القرآن، وفهم معانيه وكذلك السُّنة النّبوية ثم الشّعر والنّثر إلا عن طريق إتقان علم النّحو فهو وسيلة مهمة وضرورية للوصل إلى غاية اللغة (الكريم، 2002).

ودراسة القواعد النحوية ترمي إلى مساعدة الطّلبة على محاكاة الأساليب الصحيحة، وجعل هذه المحاكاة مبنية على أساس مفهوم بدلاً من أن تكون آلية محضة، كما أنّها تنمي القدرة لديهم على دقة الملاحظة، والربط، والاستنتاج، وفهم العلاقات المختلفة بين التراكيب، فضلا عن مساعدتهم على التفكير المنظم وسلامة العبارة وصحة الأداء وترتيب المعلومات وتنظيمها في أذهانهم، وهي تُوقف الطلبة على أوضاع اللغة وصيغها (عطا، 2006).

وأثر النحو يفوق فروع اللغة العربية الأخرى؛ لأنَّ دراسته تعين المتعلم على إدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يسمع أو يقرأ، أو يكتب، أو يتحدث به فهماً صحيحاً تستقيم معه المفاهيم، وتتضح به المعاني والأفكار لدى المستمع أو القارئ، أو المتحدث (محمود، 1996).

فالنحو يقوم وفق نظام عقلي صادر عن تفكير مقصود، مبني على منطق لغوي، يهدف إلى نظم تراكيب اللغة العربية في أسلوب يرمي إلى الإبانة والوضوح، وإلى بيان المعاني المختلفة التي تعد الكلم في التراكيب (عدنان،1991).

"ولا يخفى على أحدٍ ما للنحو من أثر وأهمية، فلو سألت أهل اللغة عن النحو ومكامن أهميته، لقيل لك إنّه وسيلة لصون اللسان والقلم من الخطأ في التعبير، وهو وسيلة الفهم وحل اللبس في إدراك المعاني، وتمييز الخطأ وتجنبه في الكلام لفظاً وكتابة" (عطية، 2002 :182).

لقد أكد كثير من أئمة اللغة على ضرورة العناية بقوانين القواعد النحوية للغة العربية التي لها أثر في فهم الدلالات والمعاني، مؤكدين إنَّ القواعد النحوية للغة العربية وسيلة وليست غاية ولا يجوز الانشغال بالوسيلة إذا لم تكن عاملاً مساعداً للوصول إلى الغاية (إسماعيل، 2005).

فدراسة القواعد النَّحوية ليست غاية مقصودة لذاتها، وإنما هي وسيلة تُعين الدَّارس على تقوية لسانه وعصمة اسلوبه من اللحن، فلا مناصَ أن نختار منها ما له أهمية وظيفية وفائدة عملية في الكلام، جاعلين من درس القواعد النحوية وسيلة مُحَببة تُعين على سلامة اللسان و القلم من الخطأ، دون الإيغال في سرد التفاصيل النحوية والشوارد اللغوية (الشنطي، 1995).

فدراسة قواعد اللغة العربية تواجه صعوبات وترجع صعوبة قواعد اللغة العربية في المرحلة الأساسية إلى طرائق تدريسها، فإذا تمت دراستها بطريقة جافة وآلية لا تستثير اهتمام الطلبة، يرغبوا عنها، وإذا تمت دراستها بعيداً عن حياة الطلبة، لا تحرك لهم عواطف ولا تثير في نفوسهم مشاعر؛ فإن الطلبة يعزفون عنها، ويحسون بكرهها، وكذلك إذا قام المعلمون بتدريسها وفق اتجاهات علمية فقط؛ يؤدي ذلك إلى عدم استفادتهم بتدريسها، وعدم انتفاع الطلبة بها ومنها انتفاعاً علمياً، وهذا يؤدي إلى عدم تطبيقها شفهياً في دروس القراءة والمحفوظات والمواد الدِّراسية الأخرى وإلا؛ لأدى ذلك إلى نجاحهم في إصلاح الأخطاء النحوية فور وقوعها، وقلة المحصول اللغوي، تمنع الطلبة من استيعاب الأمثلة المعروضة عليهم في درس قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها (خلف الله، 2002).

وبناءً على ما تقدم فإنَّ قواعد اللغة العربية تسهم في فهم المقروء والمسموع وترسيخ المفاهيم في الذهن؛ لأنَّ عدم ضبط الكلمات يؤثر في فهمها، ويولِد صعوبات في تلقيها، و ما من شك في أنّ قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها تتطلبُ استراتيجيات تدريسية تتسمُ بالعملية والمعاصرة والحيوية؛ وذلك لأنَّ طبيعتها تُحتمُ على معلميها إيجاد اسْترَاتِيْجيّةٍ تدريسية تناسبُ حاجات الطلبة.

فإتقان قواعد اللغة العربية يساعد الطلبة على اكتساب المعلومات اللغوية وترتيبها في أذهانهم واستخدامها بالشكل الصحيح في كلامهم وكتاباتهم، ويساعدهم على التعبير عن رأيهم بفصاحة وبلغةٍ خاليةٍ من اللحن، ويذكر الغزالي في فضيلة طلب العلم فيقول: "إنَّ شواهدها من القرآن قوله عز وجل من (سورة آل عمران، الآية:18) " شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُوا الْعِلْمِ قَائِمًا بِالْقِسْطِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ "(18). فانظر كيف بدأ الله سبحانه وتعالى بنفسه وثنى الملائكة وثلث بأهل العلم وناهيك بهذا شرفا وفضلا وجلاءً ونبلاً " (الغزالي، 1986:19).

وهذا ما يُسهم في تمكين الطلبة من فهم قواعد اللغة العربية فهماً يُنمي قدراتهم على التعبير عمّا يريدون: تحدثاً، وكتابة دونما ضعفاً واضطراباً، ويجنبهم الوقوع في الخطأ اللغوي، ويرى الباحث إنَّ أهمية قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها بوصفها حارساً أميناً لضبط اللغة وصونها من الانحراف، يُحتّم علينا البحث عن استراتيجيات تدريسية فاعلة وعملية لتهب لطلبة القدرة على استيعاب قوانين اللغة استيعاباً عملياً دقيقاً.

اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور:

ومن خلال تدريس قواعد اللغة العربية وظّف الباحث في هذه الدِّراسة (اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور) فهي مصطلح عام يرمز إلى التمثيل التلقائي للمواقف، وهو يهدف إلى إضفاء المزيد من الواقعية على المواقف التعليمية، حيث تتميز اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدّور بقدرتها على إبراز صورة واقعية بعيداً عن الكلمات المكتوبة، فالطالب من خلال تأدية دوره سيعيش بواقعية، ويتفاعل مع دوره؛ لذلك فإن لعب الدَّور يجعل الطالب يتعايش مع مواقف حقيقية، مما يجعله يتعرف ويكتسب الكثير من المفاهيم والقيم والاتجاهات بصورة مباشرة.

إذن لا مَناصَ لنا من أتباع استراتيجيات التّدريس الحديثة والفاعلة والمتجددة؛ وذلك لأنَّ الاسْتَرَاتِيْجيّة الجيدة تؤدي إلى بلوغ الهدف التربوي التّدريسي وتحققه بأقل وقت ، وأيسر جهد، كما أنّها تثيرُ المتعلمين وتحفزهم على العمل والمشاركة المثمرة في الدَّرس (إسماعيل، 2005).

وما يميز العصر الذي نعيشه، ذلك التقدم المعرفي السَّريع في ميادين الحياة كافة، ومنها الميدان التربوي والتعليمي، والمعلم بوصفه ركناً أساسياً فاعلاً من أركان العملية التربوية فهو مطالب بأن يواكب روح العصر، باحثاً حيناً، ومكتشفاً حيناً آخر لاستراتيجيات تدريس متجددة وفاعلة تُوقظ ميول الطلبة وتدفعهم إلى المشاركة المثمرة في الدَّرس، وعلى المُعلّم الناجح المبدع ألاّ يتقيد بطريقة سائدة قد تبعث السأم والملل في نفوس الطلبة؛ لرتابتها وجمودها، بل عليه أن يكون المبتدع لاستراتيجيته، مرناً في اتخاذ الأسلوب أو الاسْتَرَاتِيْجِيّةِ المناسبة التي يقتنع أنها توصله إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، فعملية التّدريس ترمي إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك الطالب وإكسابه المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم المرغوبة، ولا يأتي هذا كله إلا باسْتَرَاتِيْجِيّةِ شيقة تثير اهتمام الطالب ورغبته (مرعي والحيلة، 2002).

وتُعد قصة دفن قابيل أخيه هابيل أول وسيلة تعليمية في تأريخ البشر، حيث تعد مثالاً جليّاً على التّعلم من خلال لعب الدَّور للدَّرس المراد تعلمه. حيث كان (قابيل) لا يعرف ما يصنع بجثمان أخية الذي قتله (هابيل)، لم يُسبق ودُفن أحد قبلهُ؛ لأنّه أوَّل إنسان ميت على الأرض من بني آدم في حينها، فبعث الله غراباً ينبش التُّراب بمنقاره وبرجليه وينثره على غرابٍ ميت حتى

دفنه، فتعلم عن طريق لعب الدَّور وطبق ذلك بحفرهِ لأخيه ودفنه، فقال حينها: "يا ويلتي أع زت أنْ أكون مثل هذا الغراب".

وكذلك علَّم الله سبحانهُ وتعالى نبينا داود (عليه السلام) في القرآن الكريم عن طريق لعب الدَّور التعليمي: عن الملكين اللذين تسورا المحراب على نبينا داوُد (عليه السلام) لإبراز جوانب احتباسه عن لقاء الناس يوماً في الأسبوع ، وإنْ كانَ هذا الاحتباس بقصد العبادة.

قال تعالى: "وَهَلْ أَتَاكَ نَبَأُ الْخَصْمِ إِذْ تَسَوَّرُوا الْمِحْرَابَ (21) إِذْ دَخَلُوا عَلَى دَاوُودَ فَفَزِعَ مِنْهُمْ قَالُوا لَا تَخَفْ خَصْمَانِ بَغَى بَعْضُنَا عَلَى بَعْضٍ فَاحْكُمْ بَيْنَنَا بِالْحَقِّ وَلَا تُشْطِطْ وَاهْدِنَا إِلَى سَوَاءِ الصِّرَاطِ (22) إِنَّ هَذَا أَخِي لَهُ تِسْعٌ وَتِسْعُونَ نَعْجَةً وَلِيَ نَعْجَةٌ وَاحِدَةٌ فَقَالَ أَكْفِلْنِيهَا وَعَزَّنِي فِي الْخِطَابِ (23) قَالَ لَقَدْ ظَلَمَكَ بِسُؤَالِ نَعْجَتِكَ إِلَى نِعَاجِهِ وَإِنَّ كَثِيرًا مِنَ الْخُلَطَاءِ لَيَبْغِي بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ إِلَّا الَّذِينَ آَمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَقَلِيلٌ مَا هُمْ وَظَنَّ دَاوُودُ أَنَّمَا فَتَنَّاهُ فَاسْتَغْفَرَ رَبَّهُ وَخَرَّ رَاكِعًا وَأَنَابَ (24) (سورة ص:21 - 24).

ومثال ذلك ما جاء في السنة المشرفة عن الدَّور التعليمي الذي أدَّاه جبريل (عليه السلام) أمام الصحابة. عن عمر (رضي الله عنه) قال: " بينما نحن جلوس عند رسول الله (صلى الله عليه وسلم) ذات يوم إذ طلع علينا رجل شديد بياض الثياب، شديد سواد الشعر، لا يُرى عليه أثر السفر، ولا يعرفه منا أحد، حتى جلس إلى النبي (صلى الله عليه وسلم) فأسند ركبتيه إلى ركبتيه، ووضع كفيه على فخذيه وقال: "يا محمد أخبرني عن الإسلام" فقال رسول الله (صلى الله عليه وسلم): الإسلام أنْ تشهد أنَّ لا اله إلا الله وأنَّ محمداً رسول الله، و قيم الصلاة، وتؤتي الزكاة وتصوم رمضان وتحج البيت إنْ استطعت إليه سبيلاً، قال: "صدقت" فعجبنا له يسأله ويصدقه، قال: "فأخبرني عن الإيمان" قال: أنْ تؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، وتؤمن بالقدر خيره وشره، قال: "صدقت"،....، ثم انطلق فلبث ملياً ثم ة ل: يا عمر أتدري من السائل، قلت: الله ورسوله أعلم، قال: فإنَّه جبريل أتاكم يعلمكم دينكم " (الإمام مسلم /1 /36 ، كتاب الإيمان، الباب الأول، الرقم/8).

"وفي الحديث النبوي الشريف دليل على أنَّ الملائكة قد يتشكلون بشكل البشر إذا أراد الله تعالى ذلك، وما يام جبريل (عليه السلام)بلعب هذا الدَّور إلا لحكمة أرادها الله تعالى، فبهذا الدَّور الذي قام به جبريل (عليه السلام) أراد أنْ يُعلم المسلمين بعض الآداب التي ينبغي أنْ يكون عليها طالب العلم كالنظافة في جسمه وثيابه، ويعلمهم حسن السؤال والحوار، وأسلوب الحو ار أكثر أثراً في النفوس من أسلوب الإلقاء " (القضاة، 1991 : 17 18).

والحوار بين الطلبة جزء من لعب الدَّور وهذا أحد دوافع الباحث إلى الاهتمام باسْتَرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور؛ لأنَّ الحوار أكثر أثراً في نفوس الطلبة من الإلقاء، وسيتطرق الباحث إلى لعب ا دَّور، وحتى نفهم لعب الدَّور، فلا بد لنا أولاً أنْ نفهم معنى الدَّور ومن ثم لعب الدَّور، فالحياة عبارة عن مسرح والأفراد في تعايشهم بها يلعبون أدواراً مختلفة، وهذا جوهر اسْتَرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور في إكساب المفاهيم والخبرة.

فالدَّور: هو الجانب التفاعلي الدينامي من المحتوى أو الموقف والذي يصف عمليات التواصل بين الناس، ويعتبر الدَّور جوهرياً لتنشئة الطالب علمياً واجتماعياً.

وبعد ما كان التعليم مقتصراً على الكتب والمحاضرات والسبورة والطباشير، و التدريب محدوداً بالعروض، والممارسات العملية وورشات العمل واله شورات الإرشادية، و كان المعلم، أو المدرب، يعرف تماماً ما يجب فعله، وكيف يجب أنْ يتم التعليم، وبينما كانت وظيفة المعلم قاصرة على تقديم الحقائق والمعلومات، ووظيفة الطالب أو المتدرب قاصرة على إعادتها أو تذكرها، تغير هذا كله لتدخل إلى الميدان تقنيات تربوية جد دة غير تقليدية كالتلفزيون، والكمبيوتر، والأشرطة الصوتية، ولعب الدَّور، وجاءت هذه التقنيات كاستجابة للتيارات الجديدة في التربية وبخاصة الاتجاه الإنساني وفكرة التّعلم المفتوح، بالإضافة إلى تحول التعليم من التمركز حول المعلم إلى التمركز حول الطالب وإلى تحويل العملية التّربوية من نشاط سلبي إلى نشاط إيجابي وربط التّعلم الصَّفي بالحياة الواقعية وزيادة دافعية الطالب للتعلم والتحرر من البيئة الصَّفية المحدودة والمقيدة والجلسات التعليمية المخططة بإحكام، والانتقال من التّعلم الفردي إلى التّعلم من خلال المجموعة (Yardly_Matweijczuk , 1997).

فالأطفال م ذ ولادتهم يستكشفون عالمهم با عب، ويمارسون المحاكا – بما فيها لعب الدَّور - بشكل عفوي يستمد وقوده من خيالهم الخلاق وخبراتهم المحدودة والأشخاص والظروف المحيطة بهم، في محاولة منهم للسيطرة على الواقع والشعور بالك اءة أو رغبة منهم في تقليد شخصياتهم المفضلة أو الانتقام من الشخصيات التي يكرهونها وإعادة تمثيل الأحداث والمواقف بما يحقق لهم ممارسة السيطرة والقوة وتحقيق جوانب من هويتهم واستكشاف ردود أفعال الآخرين وحدود معرفتهم وهوياتهم عبر مواقف اللّعب الإيهامي أو المد كاة في هذا الموقف. كل ذلك في إطار سعي حثيث منهم لإعادة رسم الواقع كما يحبونه ويرغبونه (Gabarino, et. Al, 1992).

حيث يعد لعب الدَّور أحد أوجه النشاط المدرسي الهادف، وهو جزء متكامل مع بقية جوانب المنهج، وله إمكانيات متعددة للإسهام في توفير كثير من خبرات التّعلم الوظيفي الفعّال، وأنَّ التدريب على تطبيق قواعد اللغة في تواصل الطلبة من أكثر المهارات صعوبة في التّدريس

وذلك؛ لأنَّ هناك القليل من القواعد التي يمكن اتباعها، ولهذا فإنَّ الطلبة يحتاجون إلى تطوير طريقتهم الخاصة في الاتصال وهم بحاجة إلى ممارسة وافرة في هذا المجال، وفي هذه الاسْترَاتِيْجيّةِ يمارس الطلبة أدواراً مختلفة كما لو أنهم كانوا في لعبة (العناني والحديدي، 1995).

و لعب الدَّور يعني التّعلم عن طريق المواقف التمثيلية بمعنى إنَّ لعب الدَّور هو ببساطة عرض تمثيلي لمشكلة ما بواسطة عدة أفراد في مجموعة ما، بينما بقية الطلبة يلاحظون تنفيذ الأدوار، مما يتيح للطلبة فرصة استكشاف طبيعة العلاقة بين مفردات اللغة. ويمكن المشاهدين من الاطلاع على عينات من أساليب التفاعل بين الناس تحليلها بغرض توضيح موضوعات قواعد اللغة العربية. وفي نفس الوقت تشير اسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور إلى قضايا عامة تمكن الطلبة من فهم مواضيع قواعد اللغة العربية ونقد أنفسهم ولا يشعرون بحرج في التعبير الحر عن أفكارهم ومشاعرهم بحرية وتلقائية (الفنيش، 1991).

ولما تتمتع به اسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور من إمتاع، ولما تتضمنه من دافعية عالية، فقد اتجه التفكير منذ عشرينيات القرن الماضي إلى توظيف التقنيات الدِّرامية في المجالات التّربوية والاجتماعية والنفسية المختلفة، وظهر إلى الوجود مصطلح (لعب الدَّور) ا دلالة على مفهوم يأخذ من التمثيل الشيء الكثير، ولكنه يختلف عنه في الغايات والأهداف والتقنية (Dureen & Solomon, 1994).

وترتبط اسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور بغايتها التعليمية التي تتحدد هنا بقيم تربوية ذات طابع اجتماعي وأخلاقي وفي تهذيب السلوك الجماعي والسلوك الفردي للطلبة، فصفة (التعليمية) هنا هي تضمين المشهد التمثيلي مفهوماً، أو موقفاً، أو حقيقة، أو خطة بهدف التعليم، ووفق هذا المفهوم العام والمفتوح، و لعب الدَّور عبر تأريخه المتجذر منذ آلاف السنين كان مسرحاً تعليمياً بدءاً بالمسرحيات الإغريقية ذات لطابع الكلاسيكي، المولعة بمناقشة واختبار الأخلاقيات الاجتماعية، وانتهاءً بالمسرحيات المعاصرة، مروراً بالمذاهب والمدارس المسرحية (هارف، 2005).

وتتصل هذه الاسْترَاتِيْجيّة وما تتضمنه من العاب ومحاكاة وتمثيل اتصالاً مباشراً بحياة الطّلبة، وتعمل على تطوير شخصياتهم وتكوين سلوكهم. فالتّدريس باسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور ما هو إلا استمرار لما اعتاد الطلبة أنْ يعملوه في حياتهم العادية للحصول على المعرفة فالأطفال وهم يلعبون الأدوار يتعلمون وهم يؤدون هذه الأدوار. بالإضافة لهذا فاسْترَاتِيْجيّة لعب الدَّور توفر

الحماس والدافعية لدى الطلبة وبخاصة الصغار منهم لانشغالهم بعمليات اللعب كما أنها تعلم الطلبة اللغة و القيم النبيلة والسلوك الحسن.

مفهوم اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور:

لقد عرف كثيراً من الباحثين اسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور كالآتي:

القضاة والقضاة(2008): عبارة عن نشاط داخل الصَّف أو خارجه يعطي الفرصة للطالب ليمارس اللغة، ونواحي سلوك الدَّور الفعَّال وأنْ يمثل الطالب تمثيلا رمزيا للذين يود أنْ يكون مثلهم سواء أكان لشخص أو الحيوان او حدث.

وعرفها الجلاد: (2008): اسْترَاتِيْجيّةِ تعليمية تقوم على تمثيل موقف يمثل مشكلة محددة من قِبَلْ بعض الطلبة وبتوجيه المعلم، وخلال التمثيل يتقمص الطلبة الممثلون شخصيات الموقف وأحداثه ويدون أدوارهم بفاعلية في حين يشاهد الطلبة الآخرون ويلاحظون المواقف الممثلة وينقدوها، بعد الانتهاء من التمثيل ينظم المعلم منا قشة موجهة يشارك فيها الطلبة جميعا.

ثم عرفها سعادة وآخرون(2006): عبارة عن إيجاد نظام محاكاة معين يفترض فيه من الطلبة القيام بالأدوار المختلفة للأفراد أو الجماعات في موقف حياتي حقيقي، وهو يمثل الطريقة التي يتم الكشف من خلالها عن القضايا المرتبطة بالمواقف الا جتماعية المعقدة.

وكذلك عرفها زيتون(2003): تتضمن التمثيل التلقائي لموقف بواسطة فردين أو أكثر، وينبع الحوار من واقع المواقف التي رتبها الطلبة الذين يقومون بالتمثيل، ويقوم كل شخص من الممثلين بأداء الدَّور طبقا لما يشعر به، أما الطلبة الذين لا يقومون بالتمثيل فأنهم يقومون بدور الملاحظين والناقدين، وبعد التمثيلية فالمجموعة تقوم بالمنافسة.

ولا يسع الباحث بعد استعراض هذه التعريفات، إلا القول إنَّ اسْترَاتِيْجيّة لعب الدَّور هي خطة تعليمية تعتمد على تقديم المعلومات للطلبة بوساطة الأداء التمثيلي الذي يظهر من خلال اللغة المنطوقة التي تصاحب الأداء الحركي للطلبة الممثلين داخل قاعة العرض، ولعب الدَّور كاسْترَاتِيْجيّةِ تعليمية تمكن الطلبة من استيعاب ما يشاهدونه استيعابًا يحقق لهم فهمًا عميقًا لقواعد اللغة العربية وتطبيقها، وتنسجم مع مبدأ التّعلم عن طريق النشاط والخبرة المباشرة و تعتمد بشكل رئيس على تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية التّعلمية؛ لإكسابه خبرات مباشرة وتنمية قدراته العقلية. و تعتبر اسْترَاتِيْجيّة لعب الدَّور من الاستراتيجيات التفاعلية، التي تتضمن ردود أفعال إيجابية بين الطلبة، وهذه الاسْترَاتِيْجيّة تشجع الطالب على الارتجال وتنمي عواطف المتعلم

ومشاعره تجاه الدَّور الذي يلعبه، وهي تعلم المفاهيم والمبادئ عندما تكون تلقائية، ويبدو للباحث أنها بيئة تدريسية مساندة للطلبة.

وتشمل اسْترَاتِيْجيّة لعب الدَّور على الألعاب التعليمية , المحاكاة والتمثيل وتنسجم هذه الاسْترَاتِيْجيّة مع مبدأ التّعلم عن طريق العمل والنشاط والخبرة المباشرة، وهذه المترادفات تحمل نفس المعنى المقصود من هذه الاسْترَاتِيْجيّةِ، فما يقال عن الألعاب التعليمية يقال عن لعب الدَّور والمحاكاة، وتشمل هذه الاسْ رَاتِيْجيّة (الألعاب التمثيلية، والمحاكاة، والتمثيليات بكافة أنواعها).

ويبدو للباحث إنَّ هذه الاسْترَاتِيْجيّة وبخاصة ما يتعلق منها بأنشطة المحاكاة، حيث يتعلم عن طريقها الحقائق والعمليات والاستراتيجيات. فضلاً عن أنها تشجع الطلبة على الاتصال والتواصل فيما بينهم والتّعلم من بعضهم بغض النظر عن الاختلافات الثقافية والاجتماعية فيما بينهم. فهي اسْترَاتِيْجيّة جيدة للتعامل مع الفروق الفردية بين المتعلمين، والإفادة منها في حل المشكلات عندهم.

قبل أنْ أذكر النظرية المعرفية لتفسير لعب الدَّور سأذكر ما ذكره النواصرة من قول الأمام علي (كرّم الله وجهه) قال: "إنَّ القلوب تمل كما تمل الأبدان فابتغوا لها الطرائف " وأكد ذلك الإمام الغزالي: "ينبغي أنْ يؤذن للطفل بعد الانصراف من الكتاب أنْ يلعب لعباً جميلاً يستريح إليه من تعب الكتّاب، ومنع الصبيّ من اللّعب وإرهاقه بالتعليم دائماً يميت القلب ويبطل ذكاءه وينغص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه رأساً" (النواصرة، 2010 : 72).

النَّظرية المعرفية لتفسير لعب الدَّور:

إنَّ دراسة النمو المعرفي محور النظرية المعر فية التي ينتمي إليها عالم النفس المشهور جان بياجيه، في تفسيرها لنمو وتعلم الإنسان وبذلك سنتكلم عن تفسيره الخاص باللّعب ولعب الدَّور، ويذكر إنَّ اللّعب متطلب أساسي ضروري لحدوث النمو بجميع جوانبه العقلية والاجتماعية والانفعالية والجسمية والوجدانية. و يمر الفرد في مرحلة نموه بعدة مراحل وهي:

أ - مرحلة التفكير الحسي الحركي: وهي مرحلة تمتد حتى سن الثانية من عمر الطفل.

ب - مرحلة التفكير الحسي: هي مرحلة تمتد حتى سن السابعة ومنها يطور الطفل مفاهيمه.

ج - مرحلة العمليات العقلية المادية: هذه المرحلة تمتد حتى سن لثانية عشر وتعتبر هذه المرحلة الفئة المستهدفة للبحث.

د - مرحلة العمليات العقلية المجرَّدة: في هذه المرحلة تنمو قدرات الفرد العقلية ليصبح قادراً على الإدراك العقلي المجرد والتفكير المعقد وتمتد هذه المرحلة بين سن الثانية عشر حتى الخامسة عشر. (حجازي، 2005).

حيث إنَّ للعب عند الأطفال دوراً مهماً في نموهم معرفياً، من حيث اكتساب المعارف والمفاهيم والقدرة على حل المشكلات، ويرى (بياجيه) "إنَّ تحليل عملية اللعب وما يحدث جرَائها من تطورات، تُحدِث تغييرات في طبيعة بنية الطفل المعرفية، تجعلنا نفترض بأنَّ ا عب عملية يطور فيها الطفل تراكيبه المعرفية " لذلك فإنَّ (بياجيه) يفترض أنَّ اللعب عملية تبادل نشط، يجري فيها التبادل بين عمليتي التمثيل للخبرات المشوهة والمواءمة، وفي كل خبرة يقوم الطفل بتعديل خبراته، وخصائصها جراء عملية التفاعل النشطة، فاللعب عملية نشطة، حيوية ينظم فيها الطفل بيئته وفق ما تسمح به أبنيته المعرفية للأشياء عن طريق المعالجة الحسية، وتقليب الأشياء وتعديل الصُورة المتكونة لديه عنها. واللعب ومواده يشكل وسيطاً تربوياً يجري من خلاله التطور المعرفي وفهم منطق الألعاب وقوانينها (الطورة، 2004).

وظائف لعب الدَّور:

إنَّ لعب الدَّور وسيلة مرنة يمكن أنْ توفر فرصا أو مداخل لإحداث النمو والتّوازن عند المتعلمين، فضلاً عن إنّه يشبع ميولهم ورغباتهم. كما إنّه وسيلة فعالة في اكتشاف شخصية المتعلمين وإمكاناتهم النفسية والعقلية. كذلك إنَّ لعب ا دَّور اسْتِرَاتِيْجِيّةِ علاجية فعالة يلجأ إليها المعلمون لمساعدتهم في حل بعض المشكلات التي يعاني منها المتعلمين، تخليصهم من المؤثرات الانفعالية والاضطرابات لإعادة التوازن إليهم. وأداة ترويض لتطوير جسم المتعلم وإنمائه وإكسابها المهارات الحركية المختلفة التي تنطوي على أهداف تربوية. كما إنَّ لعب الدَّور يمثل من الناحية التربوية أداة فعالة في تكوين النظام القيمي من خلال نشاطاته والتواصل والتكيف مع الآخرين، و يمثل أداة فعالة في تنشئة المتعلمين وبناء شخصياتهم وتوازنهم الانفعالي والعاطفي وإكسابهم بعض الاتجاه ت والمفاهيم التي تساعد على التكيف على البيئة والمهارات الحياتية. وكذلك فهو أداة تربوية وسيطة تساعد على إحداث تفاعل الفرد مع عناصر البيئة لغرض تعلم الفرد وإنماء شخصيته وسلوكه. ويشكل لعب الدَّور أيضاً أداة تعبير وتواصل بين المتعلمين بغض النظر عن الاختلافات اللغوية والثقافية فيما بينهم (الخوالدة، 2003).

أهداف التّدريس باسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور:

الأهداف العامة التي يحققها لعب الدَّور للمتعلم:

إنَّ لعب الدَّور يهدف إلى تشويق المتعلم وتنمية الاستعداد لديه للتعلم واكتساب المهارات الجديدة، و مساعدته ـ لى فهم ذاته وتقبل الآخرين واكتشاف البيئة التي يعيش فيها، ومساعدته على الإلمام بالمواد الدّراسية وفهمها، وتهيئته على التكيف مع المستقبل من خلال الاستجابات الجديدة التي يقوم بها في لعبه، وتفريغ الطاقة الزائدة الناجمة عن تناول الغذاء والتخلص من التوتر

والانفعالات الضارة، وبناء شخصية المتعلم وتحقيق التّكامُل بين وظائفه الاجتماعية والعقلية والانفعالية، وترويض الجسم وتمرين عضلاته وجهازه العصبي، واشباع حاجات المتعلم الأساسية بطريقة مقبولة اجتماعياً، وإشعاره بالمتعة والبهجة والسرور، وتكريس خبراته السابقة واستيعابها، والمساهمة في تعليمه المهارات الاجتماعية خاصة مهارة اتخاذ القرار، ومهارة حل المشكلات (العناني، 2002).

إنَّ لعب الدَّور يذكي روح المنافسة الشريفة بين الطلبة وبهذا يشجع الجميع على العمل ومن ثم اختيار الأفضل، وبث روح العمل الجماعي وبذلك يشعر بقيمة العمل الجماعي ويشعر بأنّه لا يستطيع تقديم عمل متكامل وحده، ومعالجة مشكلة التصور الزماني والمكاني لدى المتعلمين عامة وإبراز النقاط الرئيسية للموضوع وبذلك يكون عبارة عن تركيز وتلخيص للدرس، ويساعد على الكشف عن الموهبين لدى المتعلمين (السيد، 1996).

ويساعد المتعلم على اكتساب المعلومات فيعززها هذا النشاط؛ لأنّه يعتمد على توظيف المهارات اللغوية الحركية، وكذلك يساعد الطفل على حل المشكلات واتخاذ القرار وتطوير ملكة الحجة والاقناع، ومساعدة المشترك بلعب الدَّور على فهم ذاته وفهم الآخرين ومساعدة المعلم على اكتشاف ميول الطلبة ورغباتهم وتعديلها (نصار وصوالحة، 2000).

وكذلك يهدف لعب الدَّور إلى تنمية اتجاهات الطلبة في معالجة المشكلات الاجتماعية والإدارية اليومية. ولمَّا كان لعب الدَّور يستند إلى قدرة الطالب على الارتجال فإنّه لا بد أنْ يرتكز على أهداف تعليمية وتبدأ في تنمية روح التعاون والعمل في فريق واحد والربط بين النظرية والتطبيق، بتقريب المفاهيم المنهجية النظرية إلى واقع الحياة الاجتماعية التي يعيشها الطالب، ومساعدة الطالب على إكسابه فرصة للتدريب على أدوار حياتية كثيرة وذلك من خلال التعرُّف على سلوكيات إنسانية ذات أنماط متعددة مثل الطبيب في العيادة والأب والمعلمة كلٌ في وظيفته في المجتمع وتوظيف المهارات اللغوية والحركية والفكرية ومساعدة المعلم على اكتشاف ميول الطلبة ورغباتهم ومن ثم تعديلها، ومساعدة المشترك بلعب الدَّور على فهم ذاته وفهم الآخرين، وإثراء الاستخدام اللغوي حول موضوع معين أو قضية معينة والتعرُّف إلى جوانب متعددة للموضوع من وجهة نظر الطالب حول الموضوع نفسه (الحيلة، 2002).

حيث تساعد هذه الاسْتِرَاتِيْجِيّةِ على ترسيخ وتثبيت موضوع الدَّرس، و يمكن تطبيقها أيضا في جميع المراحل الدِّراسية، وتساعد الطالب الذي يمثل دور شخصية معينة من تفهم أبعاد هذه الشخصية وأحوال العصر الذي عاشت فيه، ويساعد الطالب المشترك في لعب الدَّور على التعبير

عن نفسه وبذلك يتخلص من قيود الخجل ويواجه زملاؤهُ، ويجعله متعاوناً مع بقية الفريق المشترك ويعوده على تحمل لمسؤولية ويتعلم الطالب المهارات اللازمة في عملية التمثيل مثل مهارات النطق، والاتصال، وكل ما سبق يؤدي إلى زيادة في التّعلم، ويستطيع الطالب تكوين صداقات جديدة، من خلال العلاقات الاجتماعية التعاونية (سلامة، 2001).

يقوم لعب الدَّور بمعالجة الاضطرابات النفسية، مثل الانطواء والخجل، والعدوانية، حيث ينطلق لاعب الدَّور ليقضي عليها وليتخلص منها عن طريق التمثيل، كما يفيد في معالجة عاهات النطق أو اضطراباته، حيث إنَّ التمثيل علاج للمصابين باضطرابات التأتأة والتلعثم وشرود الفكر وأخطاء النطق (صوالحة،2007).

ويحدد (سعادة، وآخرون، 2006).أهداف التّدريس باسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور:

- وقوف المعلم الذي يستخدم اسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور على جوانب القوة و نقاط الضعف بين الطلبة مما يمكن أنْ تتاح له الفرصة للتركيز على نقاط القوة ومعالجة جوانب الضعف.

- تشجيع هذه الاسْتِرَاتِيْجِيّةِ للطلبة على فهم ما يقوم به الآخرون من أدوار في الحياة، وتقدير ما يقدمونه من خدمات للمجتمع، مهما اختلفت وظائف الناس وأدوارهم وأعمالهم

- تشجيع عمليات التحليل والمقارنة لدى الطلبة بالنسبة للمعلومات، أو الحقائق، أو المعارف التي يتداو ونها فيما بينهم من خلال عملية لعب الدَّور.

- التطبيق الفعلي لمبدأ التّعلم بالعمل الذي ركز عليه المربي العربي المسلم الإمام(الغزالي) قديما، ونادى به الفيلسوف الأمريكي المعروف (جون ديوي) في بداية القرن العشرين. فالطَّلبة عندما يقومون بلعب دور الشاعر، والماضي، واسم الفاعل، واسم المفعول، وصيغة المبالغة، أو أي مفهوم آخر، فإنَّهم يتعلمون الكثير عن مهنة كل واحد منهم بطريقة عملية، وهم يؤدون هذه الأدوار.

ولقد وقف بعض التربويين إلى جانب التمثيل باعتباره اسْتِرَاتِيْجِيّةِ تدريس، ونبهوا إلى فوائد تلك الاسْتِرَاتِيْجِيّةِ ومزاياها، وأشار بعضهم إلى أنَّها اسْتِرَاتِيْجِيّةِ تساعد الطلبة على تطوير المهارات، وتعمل على زيادة ثقتهم بأنفسهم، وتعزز احترامهم المتبادل فيما بينهم واحترامهم لمعلميهم، وتقلل التصرفات التي تؤدي إلى حدوث المشكلات فيما بينهم (Joseph, 1992).

وتُطَبق اسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور في كل المراحل الدِّراسية؛ وذلك لاشتمالها عنصري التشويق، والتفاعل مع الآخرين. ويعتمد نجاح هذه الاسْتِرَاتِيْجِيّةِ على الأسلوب اللطيف والمقنع للمعلم، والتدرج في الأحداث، والإعداد الجيد لها، وتوزيع الأدوار بين الطلبة والمناقشة الجادة بين

الطلبة؛ لهذا تكون فعّالة ومفيدة في غرفة الصَّف، ومن الممكن أنْ تكون اسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور غير فعّالة في كل الا وقات إذا أفرط في استخدامها. وتعتمد فائدة هذه الاسْترَاتِيْجيّةِ على القوانين وعلى الطالب نفسه من خلال لعب الدَّور، بمعنى إضفاء الواقعية عليه. وحتى يكون الدَّور مُقنعاً لا بد أنْ يكون فعّالاً في إقناع الطلبة، ثم مناقشة الدَّور مع الآخرين ويعطى التقييم النهائي من قبل المعلم (Anastasiou, 2001).

ويعتمد التواصل في لعب الدَّور على مفهوم التّعلم بالخبرة، وهو جزء من المنظور الحديث لتطوير استراتيجيات التّدريس، والذي يُنظر فيه للعملية التعليمية التّعلمية بوصفها عملية ذات اتجاهين بين المعلم والمتعل ؛ فالمتعلم يتجه إلى ما يفكر فيه(أنا لا أعرف، ثم إني اعرف هذا، ولكني عرفت، وأعرف وعمل) وبهذا فالمتعلم تزداد معرفته، وتتطور خبراته (حسين، 2005).

"يعد نمط لعب الدَّور ذا خصائص عملية، فهو معرفة بعض الحقيقية دون استعمال الصور الذهنية أو الكلمات، فهو يتكو ن من تمثيل الحوادث السابقة من خلال إصدار استجابات حركية مناسبة وتتكون بشكل رئيس من معرفة كيفية عمل شيء يتكون من سلسلة أو مجموعة من الأفعال المناسبة للتوصل إلى نتيجة" (غزاوي، 2001 : 294).

ويبدو للباحث إنَّ لعب الدَّور هو أداة فعالة في نشأة المتعلم وبناء شخصيته وإكسابه بعض المفاهيم والمهارات اللغوية، ويعتبر اللّعب أداة تساعد على أدراك معاني الأشياء وتقرب المفاهيم لديه.

فوائد اسْتَّرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور في التَّربية والتَّعليم:

إنَّ لاسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور أثراً إيجابياً على مهارات الطالب الجسدية، العاطفية، الاجتماعية، والتنمية المعرفية أهم هذه الآثار:

- الثقة بالنفس: إنَّ لإداء لاعب الدَّور للجمهور أثر على ثقته المكتسبة في لعب الدَّور
- الخيال: اتخاذ الخيارات الإبداعية، والتفكير في أفكار جديدة، وتفسير المواد المألوفة في طرق جديدة ضرورية للعب الدَّور. قال أينشتاين: "الخيال أهم من المعرفة".
- التعاطف: يتصرف في الأدوار من الحالات المختلفة والفترات الزمنية، والثقافات ويعزز الرحمة و التسامح مع مشاعر الآخرين ووجهات النّظر.
- التّعاون: يجمع بين الأفكار الإبداعية وقدرات المشاركين فيها. وتشمل هذه العملية التعاونية المناقشة والتفاوض في التمرين، والأداء.

- التّركيز: ممارسة اللّعب ، و تطوير الأداء، والتركيز المستمر للعقل والجسم و الصوت يساعد في رفع مستوى اللغة و المواد الدِّراسية الأخرى والحياة.

- مهارات الاتصال: يعزز لعب الدَّور لتعبير اللفظي وغير اللفظي للأفكار. وهو يحسن صياغة الكلمات، والطلاقة اللفظية، وتطور الاستماع و مهارات الملاحظة من خلال لعب الدَّور في التمرين، والأداء.

- حل المشكلة: يتعلم الطلبة كيفية التواصل على من وماذا وأين، ولماذا لجمهوره. والارتجال يعزز حلول التفكير السريع، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة القدرة على التكيف في الحياة.

- متعة: يجلب لعب الدَّور المرح، والرفاهية، والضحك في بعض المواقف؛ هذا يحسن الدافع ويقلل من الإجهاد.

- المخرج العاطفي: التظاهر واللّعب والدراما و لعب الدَّور تسمح للطلبة للتعبير عن مجموعة من لعواطف.

- الاسترخاء: العديد من أنشطة لعب الدَّور تحد من التوتر عن طريق الإفراج عن التوتر، الجسدي، والعاطفي.

- الانضباط الذاتي: عملية الانتقال من الأفكار إلى إجراءات لأداء يعلم قيمة الممارسة والمثابرة. و لعاب الدراما والحركة الإبداعية ا تحسين ضبط النّفس.

- الثّقة: التفاعل الاجتماعي والمخاطرة في لعب الدَّور يؤدي إلى تطوير الثقة في النفس .

- اللّياقة البدنية: الحركة في لعب الدَّور حسن المرونة والتّنسيق، والتّوازن، والسَّيطرة عليها.

- الذاكرة: التمرين وأداء الكلمات والحركات، والعظة كل هذه المهارات تعزز لذاكرة.

- التّوعية الاجتماعية: الأساطير، والخرافات، والقصائد والقصص والمسرحيات المستخدمة في لعب الدَّور توعي ذهن الطلبة حول القضايا والصراعات الاجتماعية من الثّقافات، في الماضي والحاضر، في جميع أنحاء العالم تُعزز الثّقافة الاجتماعية.

- التقدير الجمالي: المشاركة في العرض و إعادة التمثيل والنّقد شكل من أشكال الفن. من المهم تنشئة جيل يفهم القيم ويدعم مكانتها (J. Basom, 2005).

أهمية اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور في التربية والتعليم:

إنَّ اسْتِرَاتِيْجيّة لعب الدَّور لها أهمية في عملية تشخيص المعلم لقدرات المتعلمين حيث يختلف سلوك المتعلم وهو يلعب الدَّور بحسب قدراته عن سلوك زميله. ومما بذلك يعبر المتعلم عن ما في داخله. وللعب الدَّور أهمية في تزويده بخبرات أقرب إلى الواقع من أية سْتَرَاتِيْجيّةِ تعليمية أخرى. ويُنظَر إلى لعب الدَّور على أنّه وسيلة لفهم دور المتعلم وسلوكه، كما يزيد من الواقعية الطبيعية

للمتعلم؛ لأنّه يقوم بأدوار حقيقية لتعلم لغته وقواعدها. و يتحقق في لعب الدَّور كافة أنواع التّعلم المعرفي(الحقائق والمفاهيم والمبادئ) و المهاري و الانفعالي. مثل تغيير الاتجاه نحو الأنظمة والموضوعات التي يدرسونها، ويحقق لعب الدَّور بعض الجوانب مثل إسهامه في المواقف الحياتية التي يجب أنْ يكرس فيها اكبر وقت وجهد يتخصص فيها في المستقبل.(عبد الحميد، 2000).

وكذلك يرى العامري للعب الدَّور أهمية كبيرة في تنمية الخبرات اللغوية أهمها: زيادة السلوك الودي بين الطلبة، و زيادة التفاعل الاجتماعي بينهم، وزيادة عدد الكلمات المستخدمة، ونمو القدرة على تحديد الألوان والأشكال، وأهمها تطور اللغة الوظيفية(العامري، 2008).

أهمية اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور للنمو اللُغوي:

إنَّ لاسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور في النمو اللغوي أهمية كبيرة من حيث:

- إثراء حصيلة الطالب اللغوية بكلمات ومعاني جديدة.
- تنمية قدرة الطالب على التعبير عن أفكاره ومشاعرهُ بتراكيب لغوية سليمة شفوية أو كتابية.
- المساهمة في التخلص من عيوب النطق التي قد تعيق التواصل مع الأخرين.
- تمكين الأخرين من فهم حاجات وميول الطالب والعمل على اشباعها.(وخاصة المعلم).
- إثراء القدرة على الحوار واحترام الرأي الأخر.
- تمكين الآخرين من معرفة قدرات الطالب وامكانياته بحيث لا يُكلِفوهُ بما يفوقهما.
- القدرة على التواصل مع الأخرين عن طريق التعبير بالرسم أو التمثيل أو الرسم.
- تمكين الآخرين من معرفة مشاكل الطالب والعمل على حلها (العناني، 2002:26).

أشكال اللَّعب:

تعددت أشكال اللعب وقد صنفها (الحيلة، 2004). كالآتي:

- الألعاب التلقائية: تتمثل في الأشكال الأولية للعب، وفيها تغيب القواعد والمبادئ المنتظمة للعب، ويلعب الطالب فيها كما يرغب، ويتوقف عنها حينما لا يهتم بها ومعظم هذه الألعاب استقصائية واستكشافية.
- الألعاب الترويحية والرياضية: يشمل هذا النوع من الألعاب جميع الأنشطة التي يقوم بها الطلبة والتي تنتقل من جيل إلى آخر ومنها الألعاب الشعبية.
- الألعاب الإيهامية: فيها يتعامل الطالب مع المواد والمواقف كما لو أنّها تحمل خصائص أكثر مما تتصف به في الواقع.

- الألعاب الفنية: وهي إحدى أنواع الألعاب التركيبية، وتعد من الأنشطة الفنية التعبيرية التي تنبع من الوجدان والتذوق الجمالي ومنها الرسم بالمواد المختلفة.

- الألعاب الاستطلاعية الاستكشافية: يشمل هذا النوع من الألعاب كل عملية يقوم بها الطالب لمعرفة المكونات التركيبية لشيء ما وكيف يعمل هذا الشيء.

- الألعاب اللغوية: تمثل هذه الألعاب نشاطا مميزا لطلبة تحكمه قواعد موضوعة وله بداية محددة وكذلك نهاية محددة من خلالها تبين كفاءه الاتصال اللغوي بين الأطفال وتدريبهم على الاستخدام الصحيح.

- الألعاب الثقافية: من خلال هذه الألعاب يكتسب الطالب معلومات ومعارف وخبرات متنوعة، ويدخل ضمنها الأنشطة القصصية المختلفة.

- الألعاب العلاجية: وهي أوجه التشابه المختلفة التي توجه للطلبة الذين يعانون من اضطرابات نفسية مختلفة لتخليصهم مما يعانون.

- الألعاب التركيبية البنائية: يمثل هذا النوع ألعاب البناء والتشييد بالطرق والمواد المختلفة.

- ألعاب لعب الدَّور: ويعتمد هذا النوع من الألعاب على خيال المتعلمير - الأطفال - الواسع ومقدرتهم الإبداعية، وفيها يتم لعب المتعلمين لأدوار الموضوعات المحددة لهم من قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها للصف السّادس الأساسي، وهنا يعكس المتعلمون نماذج الحياة الإنسانية واللغوية والمادية المحيطة بهم، وينشأ هذا النموذج من اللعب استجابة لانطباعات انفعالية قوية يتأثر فيها المتعلم بنموذج عن الحياة في الوسط المحيط به.

أنواع لعب الدَّور:

تتعدد أنواع لعب الدَّور، و لكل نوع ميزاته ا تي ينفرد بها، والتي توفر أساليب مختلفة بخبرات افتراضية تؤكد المهارات التشاركية، وفيما يأتي أنواع لعب الدَّور:

- لعب الدَّور التلقائي: تشغلُ النشاطات الحرة أو غير المحكمة الطلبة في تمثيل أدوار دون إعداد مسبق، وإذا أعطى الطلبة دوراً مثل: أنْ يعاقب ولد ع ره ست سنوات يطلب مساعدة سواء بوجود أشياء مساعدة أو بدونها، فمن المتوقع أنْ يؤثر التمثيل التلقائي بخيالهم وشخصياتهم ومشاعرهم.

- لعب الدَّور المحكم: يمكن للطلبة والمعلم تخطيط تمثيليات قصيرة وتأديتها في بعض الأحيان قد يتوافر حوار حقيقي من مصدر آخر، ويمكن تأا ف النص، ويقومون بالتمثيل حسب النص وسياق القصة، وهذه النشاطات تكون فعالة ومناسبة في تزويد الطلبة بخبرات مخططة بعناية.

- لعب الدَّور الإيمائي: يكون التمثيل هنا دون كلام أو محاورة كلامية أو أصوات، ويمكن تفعيل الموسيقى في التمثيلية الإيمائية، ولكن ينبغي تشجيع الطلبة على أنْ يدور تمثيلهم حول القصة بكاملها، وهذه النشاطات تثير مهارات التفكير والملاحظة والإبداع.

- لعب الدَّور الهادف الإبداعي: يُعرَف مصطلح لعب الدَّور بمعنى الزمن، و المكان، و الشخصيات، والمحيط والمزاج، لذلك يشترك في لعب الدَّور الإبداعي الطلبة بشكل نشط في محاولة تأليف التمثيليات. ومن الممكن أنْ يستخدم هذا النوع في تنمية القيم وشعورهم وإبداعاتهم ومهاراتهم المعيارية، والنشاطات المحاكية للواقع، ولابد للمعلمين المهتمين من تطبيق اسْتِرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور أو لعب الدَّور الإبداعي من أجل تعليم الطلبة حتوى ومهارات معينة (الحيلة، 2000).

واستخدم الباحث في هذه الدِّراسة لعب الدَّور الابداعي وهو الذي يقوم فيه عدة أفراد بحيث كل فرد يمثل دور موضوع لغوي أو إعراب أو جزئية معينة من موضوع ما، وهو لا يحتاج إلى إمكانيات كثيرة؛ لأنَّ لاعب الدَّور يبقى بملابسه العادية نفسها، كما لا يحتاج إلى مناظر ومسرح، ويستعين الممثل أثناء تقليده ببعض الأشياء التوضيحية القبعات التي يكتب عليها اسم الموضوع.

أدوات لعب الدَّور:

يمكن تحديد أدوات لعب الدَّور في الآتي:

- اليدان: تستخدم اليدين في عدد كثير من الأعمال التي تقوم فيها يوميا، تستخدم اليدين مثلاً: للإشارة، أو للتعبير أثناء لعب الدَّور، أو لتعزيز ما تقول.

- الرجلان: ومع أنهما تستخدمان في مجالات أقل من اليدين إلا أنَّ لهما دوراً في التمثيل، ولكن محددة، يمكن أنْ تعزز نشاط اليدين في لعب الدَّور.

- الجسم: ويستخدم بشكل واضح فيما نطلق عليه الخداع أو التمويه، وتلاحظ ذلك حتى في حركات بعض القطط عندما تخدع الشخص الذي يهم بالإمساك بها بأنْ تتحول من اتجاه إلى أخر.

- الرقص بجميع أنواعه: يتميز بين الرقص الهادف والبناء وغيره من أنواع الرقص المختلفة.

- حركات الرأس والوجه: هما يتعلقان بالتعبير كالابتسامة والتقطيب والحزن والفرح وحركة العينين وتجاعيد الوجه والإيماءات والطرق العديدة لتحريك الرأس في الموافقة أو الرفض أو التعجب ونحوهما، تعتبر جزءً من التمثيل والاتصال.

- الغناء: ويدخل ضمن الأناشيد الحماسية والموسيقى العسكرية وهي تعمل على تنشيطهم ومضاعفة جهودهم وبخاصة أنها تصاحب حركات إيقاعية في الأداء.

- الكلام: مهما بلغت أدوات التعبير والتمثيل فإنَّ الأداة الأولى هي اللغة والتخاطب والكلام، ولكن الكلام بمفرده لا يجدي كثيراً إلا إذا ما اقترن بالتعبير المناسب وبقدر غزارة اللغة بالمفردات وبقدر ما يكون من السهولة بلوغ مستوى التعبير اللازم (فلاتة، 992).

واختار الباحث للطلبة في هذه الدِّراسة معظم الأدوات في تحديد الأدوار المناسبة للدروس قواعد اللغة العربية المقترحة لطلبة الصَّف السّادس الأساسي مستثنياً الغناء والرقص لعدم انسجامهما ع موضوعات الدِّراسة المقررة.

حتى يكون الدَّور فعّالاً لا بد أنْ يكون واضح المعالم ويعتمد على نشاط المتعلم، وهذه الاسْتِرَاتِيْجِيّةِ تعنى بالتمثيل؛ لأنَّ الطّالب يعيش بدور تمثيلي لذا يهدف لعب الدَّور إلى تطوير المهارات لدى الطّالب وبخاصة العاط ية منها، وقد تكون مسرحيات لعب الدَّور مضيعة للوقت لكل من المعلم والمتعلم إذا كانت هذه الألعاب غير موجهه (Engel H.M, 1990).

مجالات استخدام لعب الدَّور:

يستخدم لعب الدَّور في مجالات واسعة منها:

- في التشخيص والتقويم مثل دور المعلم، المعلمة، الشاعر، ...الخ.
- في معالجة مشكلات الطلبة السلوكية.
- في دروس اللغة العربية التربية الصحية والتربية الإسلامية وفي كافة المباحث الأخرى.
- في مجالات المنافسة وذلك في تقديم المنافع للآخرين.
- في مجالات الأسرة وما يسودها من خلافات أو احترام بين الآباء والأبناء (الحيلة، 2002).

خطوات لعب الدَّور:

تسع خطوات للعب الدَّور حددها (الجلاد، 2007). معتمداً على سافتيل وشامتيل وهي كالآتي:

الخطوة الأولى: تهيئة المجموعة من خلال: تقديم المشكلة وتحديدها وتعريف الطلبة بها. و تفسير قضية المشكلة واستقصاء لقضايا المتعلقة بها. وتوضيح عملية لعب الدَّور.

الخطوة الثانية: اختيار المشاركين من خلال: تحليل الأدوار ووضعها وتحديد صفات لاعبي الأدوار. و اختيار لاعبي الأدوار وتحديد دور كل منهم.

الخطوة الثالثة: تهيئة مكان العرض من خلال: تحديد خط سير العمل. و اعادة توضيح الأدوار. و الدخول في الموقف المشكل.

الخطوة الرَّابعة: إعداد المشاهدين من خلال: تقرير الأمور التي ينبغي ملاحظتها. و تعيين مهام الملاحظة.

الخطوة الخامسة: لعب الدَّور، وينمي من خلال: بدء لعب الأدوار. والاستمرار في لعب الأدوار. وقطع لعب الأدوار أو إعادة لعب لأدوار.

الخطوة السّادسة: المناقشة والتقويم وتتم من خلال: مراجعة عملية تنفيذ الأدوار من حيث الأحداث، و المواقع، والواقعية. ومناقشة القضية الرئيسية في الدَّور. وتطوير لعب الأدوار اللاحقة.

الخطوة السابعة: إعادة التمثيل من خلال: تمثيل الأدوار المنقحة عدة مرات. واقتراح خطوات لاحقة أو إبدال سلوكية.

الخطوة الثامنة: المناقشة والتقويم: يدفع المعلم النقاش إلى حل واقعي عن طريق السؤال فيما إذا كان الطلبة يظنون أنَّ النهاية واقعية.

الخطوة التاسعة: المشاركة في الخبرات: ربط الموقف المشكل بالخبرات الواقعية والمشكلات الجار ية والتوصل إلى التعميمات. والوصول إلى مبادئ وتعميمات عامة للسلوك، فكلما كان تشكيل النقاش أكثر مناسبة زاد اتساع التعميمات التي يتم التوصل إليها.

وأشار(سعادة، وآخرون، 2006). إلى أنَّ خطوات التدريس باسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور هي كالآتي:

- تحديد الأهداف التي يريد المعلم تحقيقها.
- اختيار الموضوع والقواعد الخاصة بالتطبيق.
- تقديم نشاطات لعب الأدوار.
- تهيئة الطلبة واجرائهم للبحوث.
- أداء الدَّور أمام الجميع الذي تم اعداده.
- المناقشة الختامية بتطبيق اسلوب الحوار.
- تقييم النشاط ووضع بعض التّوصيات.

وهناك مهمات عديدة على المعلم القيام بها قد يكون من أهمها: تحديد أدوار الطّلبة والمواقف الضرورية لتطبيق كل الأدوار، وتحديد أهداف النشاط ووقت تنفيذه، وتبديل أدوار الطلبة من موقف صفي إلى آخر، كما يجب على المعلم توضيح الإجراءات التي سوف يقوم بها المشاركون في النشاط قبل تنفيذ الموقف الصَّفي.

دور الطالب في اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور يشتمل على الآتي:

- المشاركة بكل نشاط وفاعلية في النقاش.
- القيام بلعب دور الممثل الذي يقوم بالدَّور.
- التدريب على وضع نفسه مكان الآخرين.

- اكتشاف مشاعره.

- التخلص من السلبية.

- اقترح حلول للمشكلات المعروضة.

- ممارسة أدوار قواعد اللغة العربية المختلفة.

دور المعلم في اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور:

- إرشاد الطلبة وتوجيههم إلى هذه الاسْتَرَاتِيْجِيّةِ.

- ضمان استمرار نشاط الطلبة بكل حيوية وتلقائية.

- شرح الاسْتَرَاتِيْ يّةِ التي سيقدم بها النشاط الذي تضمنه لعب الدَّور.

- العمل على توفير جو يسوده المساواة والحب والثقة.

- منح المشاهدين الثقة بالتوصل إلى ما يريدون في نهاية العرض.

التشجيع على التعبير الحر من الأفكار والمشاعر والأدوار.

- العمل على مساعدة الطلبة على إصدار عدد كبير من البدائل كحلول للمشكلة(القضاة، الترتوري، 2006).

يجب على المعلم أنْ يراعي عدة أمور عند تطبيق اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور: منها تحديد الوقت المناسب لتطبيق اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور؛ لأنَّ الإسراف في ممارسة لعب الدَّور، ويؤدي إلى نتائج عكسية، إذا ما استخدم في غير موضعه وإذا أراد المعلم يجب أنْ يطبقها في الوقت المناسب مع المحتوى المناسب وضرورة توخي الدقة والصدق عند قيام الطلبة بتجسيد الأحداث والشخصيات من خلال تحديد معالم الشخصية بدقة، مع توضيح خط سير الأحداث، وقيامه أيضا بتكليف بعض الطا ة مضايقة زملاؤهم الذين يقومون بالتمثيل وملاحظة مدى نجاحهم، وتجنب استخدام الأسلوب العلني، لنقل الأداء التمثيلي لبعض الطلبة أمام بعض زملاؤهم، وتقلبه على المشكلة بحذر وحكمة، وعلى المعلم أنْ يتدخل في الوقت المناسب لوقف لعب الدَّور (القرشي، 2001).

ويبدو للباحث أنَّ على الطالب لاعب الدَّور وزملاؤه في العمل، عمل البروفة للسيناريو المكتوب من قِبَلِ المُعلِم والموزع على الطلبة قبل الدَّرس بوقت كافٍ قبل دخول المعلم وتقويم نفسه وزملاؤه في العمل، وعلى زملاؤه في الصَّف نقد ما قام به من دور تعليمي ليزيد ذلك من تفاعل الص ف بأكمله ويزيد ذلك إيجابية لدى الطلبة لحب التّعلم.

وبهذا يستطيع الطلبة أنْ يستخدموا هذه المواقف في حياتهم الخاصة، فالهدف الأساسي إذن هو أنْ نصل موقف المشكلة بخبرة الطلبة، لذا فدور المعلم يجب أنْ يشجع أسئلة الطلبة وتعليقاتهم على التعبير الحر الصَّ دق عن الأفكار، والمشاعر وعليه تأسيس علاقات قائمة على الثقة بينه

وبين الطلبة؛ ويستطيع أنْ يفعل ذلك عن طريق قبول كل الاقتراحات التي تصدر عن الطلبة على أنَها شرعية، بمعنى أنْ يعكس مشاعر الطلبة واتجاهاتهم حول هذه الاقتراحات (الفنيش، 1991).

تعتبر سْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور من الاستراتيجيات المهمة في العملية التعليمية، هي أحدى استراتيجيات التّدريس التي تستخدم لتعليم الفرد والجماعة مما يساعد على غرس بعض القيم والاتجاهات والتّعاون وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس، وتساعد على إبقاء المعلومات مدة طويلة في ذهن الطالب، وتساعد هذه الاسْتَرَاتِيْجِيّةِ على ترسيخ وتثبيت المعلومات واستخدامها في جميع المراحل الدِّراسية.

عوامل نجاح استخدام اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور في التعليم:

من أهم الشروط التي ينبغي على المعلم مراعاتها في هذا النوع ما يلي:

- على المعلم معرفة اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور هي اسْتَرَاتِيْجِيّةِ يقوم فيها المشاركون لعب الدَّور محددة لهم في شكل حالة وذلك كمحاكاة الواقع.
- يكتب السيناريو ويحدد الأدوار التي سيتم تمثيلها.
- يمكن الاستعانة بالمشاركين بالتمثيل بكتابة السيناريو.
- يمكن الاستغناء عن كتابة السيناريو والاكتفاء بإتاحة الفرصة للمشاركين كي يجتهدوا في لعب الدَّور بدون التزام دقيق بالنص المكتوب.
- يختار الأفراد الذين سيقومون بلعب الدَّور.
- تكليف مجموعة أو بعض المجموعات بالقيام بهذه الأدوار.
- يحدد دور كل ما هو مطلوب منه.
- يشرح بإيجاز للمشاركين موضوع المشهد والأدوار التي سيقوم بها.
- يذكر للمشاركين ماذا يريد منهم عند الانتهاء من رؤية الحصة الدِّراسية.
- يحدد زمن المشهد التمثيلي في الحصة الدِّراسية وكذلك زمن الإجابة عن الأسئلة التي تتبع المشهد حيث إنَّ لزمن العرض أثراً كبيراً على نجاح التمثيلية، أو فشلها في عملية التّدريس فالموقف الصَّفي محدد الزمن بحصة دراسية وهذه الحصة الدِّراسية تتضمن مجموعة من الفعاليات وأنواع النشاط، والتمثيل جزء من الفعاليات المقدمة في الموقف الصَّفي وليس كلها.
- يطلب من كل ممثل أنْ يمثل الدَّور المكلف به.
- يدخل شيئاً من المزاح والفكاهة والإثارة على المشهد.
- يطلب من المشاهدين الالتزام بالهدوء وعدم التعليق على الأداء (عفانة و لوح، 2008).

ومن وجهة نظر الباحث اختيار الموضوع وانسجامه وأهداف الدّرس مع الاستراتيجية من أهم عوامل نجاح التمثيل، واختيار الممثل حيث تلعب شخصيات الممثلين دوراً مهماً في نجاح هذه الاستراتيجية ، فالطالب الذي يحظى باحترام زملاؤه وحبهم يصغون إليه ويتفاعلون معه والتمثيل كاسْتِرَاتِيْجِيّةِ تدريس لا يحتاج إلى تعقيدات فنية، وإنّما يستحسن أنْ يتصف بالبساطة بمعنى هو وسيلة لتثبيت المعلومات في ذهن الطلبة وتعويدهم على الجرأة في القول.

ولا بد للمعلم من إدراك الأسس النفسية لنشاط لعب الدَّور والوظائف التي حققها، فهو الذي يقوم بتوجيه النشاطات نحو غايات تربوية هادفة من شأنها أنْ تحقق لأطفالنا في مراحلهم الأساسية الأولى للتعليم النمو المتكامل والسوي، ولتنظيم تعلمهم بكل فاعلية ويسر وإتقان، كما يجب أنْ لا نغفل ذلك الكم الهائل في النمو والتطور لما يتعلمه الطفل من معارف ومفاهيم وقيم ومهارات، وأفكار واتجاهات من خلال اللّعب التلقائي وتمثيل الدَّور الذي يمارسه المتعلم.

على المعلم الذي يريد لأحد الطلبة أنْ يلعب الدَّور، يشرح له بإيجاز عملية لعب الدَّور من خلال ممارسة لبعض الأفكار المفيدة، واستعمال لعب الدَّور بشكل متقن وفعال لنقل المعلومات وبذلك يساعد المعلم ويجعله يشعر بالثقة وإقناع الطلبة بالعمل الذي يقومون به من خلال لعب الدَّور، ويجب على المعلم أنْ يكون جاداً ومهتماً بسير اهتمامات الطلبة ويجعلهم يعملون بشكل جاد، ولعب الدَّور يجب أنْ يكون في الظروف المناسبة ومن خلال إيضاح القواعد التي سيلعب بها الدَّور، وعملية اختيار لعب الدَّور هي عملية مهمة وجادة وكبيرة، ولكن يجب على المعلم أنْ يقرر ماذا يريد من خلال هذا الدَّور، وعلى المعلم أنْ يختار اللغة المستخدمة في عملية لعب الدَّور (الحيلة، 2002).

وقد أشارت العديد من الدِّراسات الحديثة التي تناولت لعب الدَّور، إلى إنَّ استخدام الحواس المختلفة هي الطريق الأمثل للتعلم ، وأشارت كذلك إلى إنَّ لعب الدَّور يتيح فرصة استخدام الحواس والعقل يسمح للطالب باكتشاف العالم من حوله وفهم بيئته ومعرفة ذاته؛ لأنّه يتعلم ثقافة مجتمعه، وقيمه، وتطور قدراته، ومهاراته، ومهارات تفكيره من خلال الممارسة العملية؛ لذا لا بد من التطرق للعديد من المبادئ والأسس التي تقوم عليها اسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور في العملية التعليمية التّعلمية. فعملية تهيئة وتخطيط وتنفيذ هذه الاسْتِرَاتِيْجِيّةِ في التدريس تتطلب من المعلم والمتعلم أداء وتنفيذ مجموعة من المهمات والأدوار وهذه خطوات لعب الدَّور. فيقوم لعب الدَّور في أبسط أشكاله على فكرة التعامل مع المشكلات من خلال الفعل حيث تطرح المشكلة، وتمثل وتناقش، ويلعب بعض الطلبة دور لاعبي الأدوار وبعضهم الآخر دور المراقبين أو الملاحظين،

ويحاول الطالب التفاعل مع الآخرين الذين يلعبون أدوراً أخرى كذلك، من خلال الدَّور المغاير لدوره (Yardley_ Matweijczuk, 1997).

علاقة استراتيجية لعب الدَّور وأثرها في التحصيل في قواعد اللغة العربية:

إنَّ التربية وأصحاب نظريات التّعلم لم يهتموا بلعب الدَّور إلا بعد أنْ أثبتت الأبحاث والتجارب العلمية والتربوية وجود علاقة بين التّعلم ولعب الدَّور، وما لعب الدَّور من دور مهم في استثارة دوافع التّعلم والنمو، ومن هنا كان علينا أنْ ندرك الأسس النفسية لنشاط لعب الدَّور والوظائف التي يحققها، وأهم سماته الجوهرية للقيام بتوجيه هذه النشاطات نحو غايات تربوية هادفة من شأنها أنْ تحقق للطّلبة في مراحلهم الأساسية للتعليم النمو المتكامل والسوي ويجب أنْ لا يغيب عن مداركنا ما يتعلمه الطالب من المعارف والمفاهيم والقيم والاتجاهات والمهارات من خلال اللّعب التلقائي ولعب الدَّور الذي يمارسه قبل التحاقه بالمدرسة.

إنَّ أهم ما يميز لعب الدَّور بشكله الدقيق عن سواه من الفنون هو اعتماده على اللّعب، مما حدا ببعض اللغات الحية اصطلاح كلمة (اللّعب) كمرادف للتمثيل واللّعب. كما يقال في مصادر المسرح إنَّ الممثل الفلاني يلعب الدَّور الفلاني بدلاً من قولهم يمثل الدَّور الفلاني، ويذهب البعض إلى القول: إنَّ العمل التمثيلي يكون أكثر إمتاعاً إذا تحول إلى لعب، فالطالب عندما يمثل يتخيل ويتحسس ويبتكر ويرتجل ويحاكي في لعبة التمثيلي ويؤمن بأدواته وشخصيته ويقتنع بما يفعله ومثال ذلك: نزوع الطفل إلى تخيل العصا أو غصن الشجرة حصاناً فيحدثه ويحاكيه كحقيقة واقعة، وهو بذلك يحاكي دور الفارس في سلوكه وعواطفه وانفعالاته. إذن فالطفل ممثل قائم بذاته أثناء اللّعب، والتمثيل جزء من حياته، ولكن أي نوع من التمثيل هذا؟

إنَّ التمثيل الذي ينبع من داخله يكون عفوياً وتلقائياً، والأداء فيه يعتمد على عالم الطفل وحواسه ومداركه وتجاربه ورغباته، فالتمثيل يعمل على تطوير قدراته الجسدية من خلال الحركة واللّعب والنشاط الذي يبذله في سبيل ذلك (النواصرة، 2013).

عندما يعملون الطلبة مع بعضهم بعضاً عبر مواقف لعب الدَّور تزداد أفكارهم وتتوسع وتفسح المجال لنمط أعقد من التفكير ومستويات أعمق من الفهم. فلعب الدَّور يساعد الطلبة على الاستماع إلى وجهات نظر مختلفة وتبادل الخبرات والأفكار بشكل نشط، ويشجعهم على المناقشة والمعارضة وتعليم بعضهم بعضاً، والحديث عما تعلموه، مما ينمي قدرتهم اللغوية، وكذلك أنَّ لعب الدَّور بوجه خاص يعتبر اسْتَرَاتِيْجِيّةِ ممتازة لتعليم التعاون والمشاركة واتخاذ الأدوار والاهتمام بالآخرين (Liu & Greathouse, 1992).

إنَّ اسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور تقود إلى مراحل أعلى من النمو المعرفي حيث يولد لعب الرفاق مع بعضهم بعضاً مشاعر طيبة واهتماماً صادقاً ومتبادلاً بالتعليم، ويؤدي إلى تقاسم ما يعرفونه. كما أنَّ صداقات جديدة تنمو بينهم أثناء سعيهم إلى إيجاد رفاق يشاركونهم مشاعرهم واحتياجاتهم وأفكارهم. عدا ذلك فَهُم يطورون احتراماً متبادلاً تجاه بعضهم وتزداد حساسيتهم تجاه حاجات الآخرين ومشاعرهم وأفكارهم (Bruce, 1994).

"ولكي نعلم الطلبة باسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور، ينبغي أنْ تكون البيئة مهيأة لتعلم المهارة المطلوبة، وأنَّ هناك قدراً من المعلومات ترتبط بالمهارة نفسها وعلى المتعلم أنْ يتقنها ويتمكن منها، وذلك يجب أنْ تعرض عليه بوضوح، وأنْ يمارس المتعلم التمرن على المهارة في ظروف فعلية وفي وضعها الفعلي، وأنْ يتاح له الاطلاع على مجمل المهارة العملية، ومتى تمكن المتعلم من الإحاطة بكل المشكلة من أولها إلى آخرها تعززت فيه قوة الدافعية"(جامل، 2000 : 155 – 156).

وتشير (الفرا، 2004). إلى بعض الباحثين الذين أكدوا فاعلية اسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور في تعليم اللغة المنطوقة والمكتوبة، ومنهم: (Vukelich,1990 ؛ Brown, 1990 ؛ Christie et, al. 1992 ؛ Liam, 1995 ؛ Shee et, al. 1990 ؛ Gerher, 1990 ؛ Al-Gabali, 1996).

لذلك كان لا بد من وجود اسْتِرَاتِيْجِيّةِ تعليم تلزم الطالب بطبيعته على المجابهة والتحدي، وتجعله يدخل في تعلم نشط وحيوي يساعده على الفهم والاستيعاب؛ ولهذا جاءت فكرة اسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور التي تنسجم مع هذه الفلسفة (Jackson.1999).

و ثبتت اسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور فاعليتها في رفع مستوى التّحصيل المعرفي وتوصيل أهداف المباحث الدّراسية لطلبة المدارس إذا أحسن اختيار الموقف الدرامي الصَّفي (زغول، 2004).

وقد أكدت بعض الدِّراسات التي أجريت على لعب الدَّور فاعليتها كاسْتِرَ تِيْجِيّةِ تدريس تسهم في نقل المعلومات للطلبة، ويعمل على تيسير فهمها واستيعابها (مرعي، 2000).

لذا فإنَّ اسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور، إحدى استراتيجيات التّدريس الفاعلة؛ لأنّها تعتمد على التفاعل والتواصل بين المتعلمين ، والناس بطبيعتهم يتفاعلون مع الكلمة المسموعة ومع الحركة، لعلها تُعالج التناقض الشديد بين ما يدرسه الطالب في غرفة الصَّف من مناهج اللغة العربية، وبين الواقع الاجتماعي الذي يعيشه، الذي يخلو من استخدام الفصحى وا أسفاه على غربة لغةٍ بين أهلها.

ومن خلال عرض النّماذج الواقعية والإيـ ابية التي يقوم الطلبة بتمثيلها، وهي من استراتيجيات استكشاف المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها وبخاصة في المواضيع التي تمس واقع المتعلم وبيئته، فضلاً عن دورها الأساسي في عمليتي التّعلم والتعليم.

مزايا اسْتَّرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور:

إنَّ اسْترَ تِيْجيّةِ لعب الدَّور اسْترَاتِيْجيّةِ فعاله ولها مزايا أهمها:

- تساعد على إبقاء المعلومات والأحداث مدة أطول في ذهن الطلبة.
- عرض المشكلات التعليمية بأسلوب مبسط ومن ثم وضع العلاج اللازم لها.
- يشد الانتباه ويعمل على تعزيز عنصر الإثارة الذي هو مطلب تربـ ي تعليمي.
- لا يتقيد بسن معينة أو بمرحلة معينة بل يمكن استخدامه في جميع المواقف التعليمية.
- يساعد على التعبير الصادق إذ يتطلب من كل شخص مشترك أنْ يتفاعل مع دوره بصدق تام (فلاته، 992ـ).

عيوب اسْتَّرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور:

كما إنَّ لكل اسْترَاتِيْجـ ةِ تدريس مزايا لها عيوب ولاسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور عيوب حصرها (دروزة، 000!) بالآتي:

- تتطلب اسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور وقتاً طويلاً من حيث تهيئة الطلبة المشاركين في اللّعب، كما يتطلب تمكنا من المعلم بالنسبة لكفايته في التنظيم والتخطيط والتحكم ي أداء الطلبة.
- تحتاج إلى عملية تحليلية دقيقة للإجراء الذي يتوقع من المعلم القيام به. وبذلك فهي بحاجة إلى متخصصين في تصميم التعليم.
- قد تسبب حرجا وقلقا لبعض الطلبة الذين لا يتقنون التمثيل.
- تحتاج إلى إشراف المعلم وردود فعله بشكل مستمر.
- تقتصر في معظم الأحيان على تعليم المفاهيم والإجراءات أكثر من القوانين والحقائق وبالتالي فهي فعالة مع الدِّراسات الأدبية أكثر من الدِّراسات العلمية. ويبدو للباحث هذا العيب ميزة بالنسبة لتعليم قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها.

الدِّراسات السَّابقة ذات الصلة

أولاً: الدِّراسات العربية ذاتَ الصلة:

أجرى أبو حرب (990) دراسة هدفت تعرُّف أثر التمثيل الحركي للنصوص اللغوية في قدرات التعبير الشفوي، عند طلبة الصَّف الثاني الابتدائي في الأردن، وبيان أثر تعليم النصوص اللغوية باختلاف الجنس، وتألفت العينة من (2) طالباً وط لبة في الصَّف الثاني الابتدائي، تم اختيارهم من مدرستين من مجتمع الدِّراسة، قسمت العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد درست المجموعة التجريبية التعبير الشفوي بأسلوب التمثيل الحركي، على يد معلم ومعلمة تم تدريبهما وفق مذكرات أعدت خصيصا لهذا الغرض، أما ال جموعة الضابطة فقد درست التعبير الشفوي على يد معلم ومعلمه بالطريقة العادية، واستغرق تطبيق التجربة فصلاً دراسياً كاملاً. وأظهرت النتائج، تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، في قدرات التعبير الشفوي، كما أظهرت تفوق الذكور على الإناث، حيث تبين وجود فر وق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وأنَّ الطلبة في هذه المجموعة، استمتعوا بالنصوص اللغوية، التي تم تمثيلها دراميا، مما زاد من قدراتهم في التعبير الشفوي.

أجرى الجبالي (996) دراسة هدفت تعرُّف دور استخدام لعب الأدوار والصور في تطوير مهارة التكلم في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصَّف العاشر الأساسي. في محافظة إربد، و معرفة أي الأسلوبين (تمثيل الأدوار والصور) أفضل في تطوير مهارة التكلم لدى طلبة الصَّف العاشر، وتكونت عينة الدِّراسة من (0) طالباً موزعين على ثلاث شعب، اثنتين تجريبيتين وا الثة ضابطة، وقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي لتحليل نتائج أفراد العينة على الاختبار القبلي، كما استخدم اختبار (ت) لتحليل النتائج على الاختبار البعدي. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة: إحراز أفراد المجموعتين التجريبيتين، تقدماً حسب نتائج ا ختبار البعدي، بالمقارنة مع نتائج الاختبار القبلي، ولكن هذا التقدم لم يكن دالاً إحصائياً، كما أظهرت الدِّراسة أنَّ استخدام الصور أكثر ملاءمة من استخدام تمثيل الأدوار في تطوير مهارات الكلام.

وأجرت صوالحة (000) دراسة هدفت تعرُّف أثر استخدام اسلوب الدراما في تعليم نصوص القراءة على تنمية مهارات القراءة الجهرية المعبرة لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسي. تم إجراء التجربة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في عمان وقد تكونت عينة الدِّراسة من (2) طالبة من الصَّف الخامس الأساسي، تم تقسيمها بطريقة عشوائية

إلى مجموعتين: تجريبية تتلقى تعليم نصوص القراءة بأسلوب الدراما، وضابطة تتلقى تعليم النصوص ذاتها بالطريقة العادية. وقد أعيدت صياغة خمسة نصوص قرائية وتنظيمها من كتاب لغتنا العربية في شكل مسرحيات قدمت لطالبات المجموعة التجريبية. ولقياس أثر طريقة الدر اما في تنمية مهارات القراءة الجهرية المعبرة حيث جرى اختباراً خاصاً لهذا الغرض. وقد بيّنت نتائج الدِّراسة فعَّالية أسلوب الدراما في تنمية مهارات القراءة الجهرية، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (01. =ι) لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الناصر و حمدي(003!) دراسة هدفت تعرُّف أثر التّدريس باستخدام الدراما وفق منحى مسرحة النصوص لمادة قواعد اللغة العربية في التحصيل الدِّراسي وتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصَّف السّادس الابتدائي في مدينة القطيف في المملكة العربية السعودية. حيث تكونت عينة الدِّراسة من (2ﻻ) تلميذاً، موزعين على مجموعتين متكافئتين إحصائياً؛ إحداهما تجريبية درست باستخدام الدراما وفق منحى مسرحة النصوص، والأخرى ضابطة درست من خلال الطريقة الاستقرائية، جمعت بيانات الدِّراسة باستخدام ثلاث أدوات صممت خصيصاً لأغراضها، هي: اختباراً تحصيلياً في مادة قواعد اللغة العربية، ومقياسا استماع وتحدث. وبعد تحليل البيانات تم التوصل إلى تفوق في الاختبار التّحصيلي لمادة قواعد اللغة العربية، ومقياسي الاستماع والتحدث يعزى إلى أثر التّدريس باستخدام الدراما وفق منحى مسرحة النصوص، وهذا الفرق لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وأجرى المساعيد (003!) دراسة هدفت تعرُّف أثر استخدام طريقتي لعب الدَّور والمناقشة في تحصيل التربية الإسلامية لطلبة الصَّف الخامس الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية، و تكونت عينة الدِّرا ة من(92!)طالباً وطالبة جرى تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية أولى تم تدريسها باسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور، وتكونت من شعبتين (ذكور و إناث)، ومجموعة تجريبية ثانية تم تدريسها بطريقة المناقشة تكونت من شعبتين (ذكور و إناث)، ومجموعة ضابطة تم تدريسها بالطر يقة الاعتيادية وتكونت من شعبتين (ذكور و إناث) وأشارت نتائج الدِّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى إلى الطريقة أو الجنس، إلا إنّها أظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين الجنس والطريقة معاً.

وأجرت حماد (2005) دراسة هدفت الدِّراسة تعرُّف أثر اسْتِرَاتِيْجيّةِ لعب الادوار لتحصيل طالبات الصَّف الثامن الأساسي في مادة اللغة الانجليزية، تم إجراء الدِّراسة علي عينة قوامها (78) طالبة من طالبات الصَّف الثامن الأساسي بمدرسة عمرو بن العاص العليا في غزة وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي في هذه الدِّراسة، واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية: اختبار التّحصيلي قبلي وبعدي في ضوء مستويات بلوم المعرفية، مستخدمة الأساليب الإحصائية الآتية: اختبار (ت) واختبار من وتيلي للتعرُّف علي الفروق بين المجموعتين المستقلتين، وقد توصلت الدِّراسة إلي لعديد من النتائج منها ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الدّالة (0.01 =α) مما يدل على فاعلية اسْتِرَاتِيْجيّةِ لعب الأدوار مقارنة بالطريقة التقليدية.

وأجرى القرنة (2005) دراسة هدفت تعرُّف أثر اسلوب الدراما، في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصَّف الخامس الأساسي، وقد تم إجراء التجربة في مدارس مديرية عمان الرابعة، وقد بلغ عدد أفراد الدِّراسة (120) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة؛ حيث تم تطبيق اسلوب الدراما على أفراد المجموعة التجريبية. ولقياس أثر هذا الأسلوب، طبق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة. وتم أيضاً تطبيق اختبار التحصيل الدِّراسي في مبحث اللغة العربية على أفراد المجموعتين. كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلبة الصَّف الخامس الذين تلقوا تعليمهم بأسلوب الدراما، ومتوسط أداء الطلبة الذين تلقوا تعليمهم بالأسلوب التقليدي، لصالح الطلبة الذين تعلموا بأسلوب الدراما. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس في التفكير الإبداعي والتحصيل في مبحث اللغة العربية.

وأجرى العموش (2006) دراسة هدفت تعرُّف أثر الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصَّف السّادس الأساسي. في مدرسة ابن النفيس في محافظة إربد في ضوء جنسهم، وقد أجريت الدِّراسة على عينة تلاميذ الصَّف السّادس الأساسي تألفت من (30) تلميذا وتلميذة في شعبتين، قسموا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، علمت بأسلوب الدراما التعليمية، والأخرى ضابطة علمت بالطريقة العادية، وقد وظف الباحث "اختبار التحدث الموقفي" لقياس

مهارتي التحدث "و دقة الضبط، ووظيفية الأداء" لدى التلاميذ، وبعد تحليل البيانات إحصائياً، أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب الدراما التعليمية، وذلك على كل من مهارتي التحدث "ودقة الضبط، ووظيفية الأداء" ، وعدم وجود فرق ذي دلالة احصائية يعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات علامات مجموعات التفاعل وذلك على مهارة" دقة الضبط".

و أجرت هنية و الكخن (2008) دراسة هدفت تعرُّف أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصَّف العاشر الأساسي، حيث جرت الدِّراسة على عينة تضم (120) طالبة من طالبات الصَّف العاشر الأساسي موزعات على أربع شعب. وتم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين: مجموعة جريبية بلغ عدد أفرادها(60) طالبة، ومجموعة ضابطة بلغ عدد أفرادها (60) طالبة. وبعد ذلك تم تدريس مادة قواعد اللغة العربية للمجموعة التجريبية باستخدام أسلوب الدراما التعليمية، أما المجموعة الضابطة فقد درست بأسلوب التّدريس التقليدي. تمثلت المادة التعليمية بمجموعة من النصوص الدرامية التي أعدها الباحثان من كتاب قواعد اللغة العربية للصف العاشر الأساسي. وبعد الانتهاء من التجربة تم إجراء الاختبار التّحصيلي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لقياس أثر متغير الطريقة بينهما، حيث كشفت نتائج الدِّراسة وجود فرق ذي دلالة بين المجموعة التجريبية والضابطة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01 =α)يعزى إلى طريقة التدريس لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي تعلمت بأسلوب الدراما.

وأجرى أبو موسى (2008) دراسة هدفت تعرُّف أثر استخدام الدراما على تحسين مستوى بعض المهارات القرائية لدى طلبة الصَّف السابع، وقد تم اجراء التجربة بمحافظة خان يونس، وتم اتباع المنهج التجريبي في هذه الدِّراسة باستخدامه للأدوات الآتية: قائمة بمهارات القراءتين الجهرية، و الصامتة؛ ومسرحة الدُّروس المحددة؛ واختبار قبلي، واختبار بعدي؛ وبطاقة ملاحظة. وقد اختار العينة بطريقة قصديه وتكونت من (120). طالباً وطالبة، وجرى استخدام المعالجات الإحصائية التالية: برنامج المئوية، والتكرارات، واختبار ألفا كروبناخ، ومعامل الارتباط بيرسون، وتوصلت الدِّراسة إلى النتائج الآتية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي طلبة الصَّف السابع الأساسي في مهارات القراءة الصامتة والجهرية (الاختبار القبلي

والاختبار البعدي) يعزي للجنس، لصالح الإناث حيث بلغت قيمة مستوي الدلالة (0.06 = α)، وهي أقل من (0,05 = α).

وأجرى النبهاني (2011) دراسة هدفت تعرُّف فعالية استخدام طريقة التمثيل المسرحي في تدريس الدِّراسات الاجتماعية لدى طلبة الصَّف السّادس الأساسي في سلطنة عُمان في التحصيل والاتجاه نحو المادة، وقد تكونت عينه البحث من (20) طالباً وطالبة من طلبة الصَّف السّادس الأساسي في مدارس التعليم الأساسي بالمنطقة الداخلية في سلطنة عُمان، إذ تم اختيارهم باستخدام الطريقة العشوائية، منهم (0)طالباً وطالبة للمجموعة الضابطة، و(0) طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية، ولتحقيق أهداف البحث، تم بناء اختبار تحصيلي ومقياس للاتجاه نحو المادة، وكشفت نتائج البحث عن فعالية استخدام طريقة التمثيل المسرحي في تنمية التحصيل الدِّراسي والاتجاه نحو المادة، وكان ذلك لصالح الإناث.

وأجرت العبيدي(2012) دراسة هدفت تعرُّف أثر اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الأدوار في اكتساب المفاهيم البلاغية واستبقائها لدى طالبات الصَّف الخامس الأدبي في بغداد حيث اختير تصميم تجريبي و تألفت عينة الدِّراسة من (0) طالبة. كما أعدت الخطط التدريسية، واختبار لقياس اكتساب المفاهيم البلاغية، تكون من (0) فقرة وكان الاختبار من نوع الاختيار من متعدد والمزاوجة والمطابقة. أسفرت نتائج الدِّراسة عن: تفوق المجموعة التي درست باسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الأدوار في اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

ثانياً: الدِّراسات الأجنبية ذات الصلة:

أجرت وولف وزملاؤها (Wolf etl,1996) دراسة هدفت تعرُّف أثر اسْتِرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور على تنمية حل المشكلة لدى طلبة اللغة في جامعة كليفورينا بالولايات المتحدة الامريكية، وكانَ عددهم (60) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات كل مجموعة مكونة من (20) طالباً وطالبة. وكانت نتائج الدِّراسة لصالح (المجموعة التجريبية) التي درست باسْتِرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور حيث نصت النتائج على: إنَّ اسْتِرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور تعمل على تنمية مستوى حل المشكلات الخاصة باللغة لدى طلبة اللغة.

وأجرت بالو (Ballou, 2000) دراسة هدفت تعرُّف أثر لعب الدَّور في مهارات التواصل اللغوي واتجاهات التّعلم لدى طلاب الصَّف السّادس منخفضي التحصيل في القراءة، و ذين لديهم مخالفات سلوكية، ونسب متدنية في الحضور إلى المدرسة، حيث تم إجراء الدِّراسة في مدينة جرينفيل (Greenville) في جنوب كارولينا (South Carolina) الأمريكية، و اختير (24) طالباً وقسمتهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية درست وحدات منهاجية في القراءة مصممة باه تخدام اسْتِرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور تجسد خبرات حياتية، وأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وكانت مدة الدِّراسة (20) ساعة، بواقع (3) إلى(4) ساعات أسبوعياً، وطُبقت الأدوات الآتية على مجموعتين قبل التجربة وبعدها: مقياس مفهوم الذات، ومقياس الاتجاهات، وتحا ل سجلات الحضور للمدرسة، واختبار لمستوى القراءة ومهارات التواصل اللغوي، وقد كشفت نتائج الدِّراسة أنَّ اسْتِرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور لها آثار ايجابية هائلة على مستوى القراءة، ومهارات التواصل اللغوي، واتجاهات الطلاب للمدرسة والتّعلم، ومفهوم الذات لديهم.

وأ رى هوس جون (Hughes john,2000) دراسة هدفت تعرُّف أثر استخدام اسْتِرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور لمساعدة تلاميذ المرحلة الابتدائية الأولى في استيعاب النص الشعري الصعب، حيث تم استخدام المنهج شبة التجريبي في تطبيق التجربة، وتكونت العينة من تلاميذ المرحلة الابتدا ة في الولايات المتحدة الامريكية وكان عددهم (27) تلميذاً، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات كل مجموعة مكونة من تسعة تلاميذ وكانت النتائج كما يلي: اسْتِرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور تساعد المتعلمين الصغار في استيعاب النص الشعري الصعب.

وأجرى كازين (Chasen , 2003) دراسة هدفت تعرُّف، مدى قدرة اسْتِرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور على توحيد جانبي الذكاء الانفعالي وتعلم القراءة والكتابة، وتطور خبرات الطلاب في هذين الجانبين، حيث صُمم برنامجاً لربط الذكاء الانفعالي لتعلم القراءة والكتابة من خلال مواقف درامية، وطبقه على (7) طلاباً، , طالبتين في الصَّف الثاني، و( )طلاباً، وطالبة واحدةً في الصَّف الأول. في مدينة نيويورك الأمريكية، حيث استمر تطبيق البرنامج أسبوعياً، بواقع (0) دقيقة لكل اسبوع، وجمع بياناته من خلال أساليب نوعية مثل: دراسة الحالة، مقابلات مع الطلبة وأولياء أمورهم، استجابات كتابية، عينات من أعمال الطلبة، تسجيلات صوتية، ملاحظة تقييم آراء أولياء الأمور، وعُززت الأساليب الكمية: مثل مقياس تقدير في ضوء معايير مقترحة للقراءة والكتابة، واختبار قبلي وبعدي في القراءة والكتابة، واستخدام منهجية النظرية المجذرة في تحليل البيانات النوعية، وقد كشفت النتائج عن تطور ملحوظ للطلبة في جوانب الذكاء الانفعالي، وتعلم القراءة والكتابة، ومفهوم الذات، إلا أنَّ اسْتِرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور اثبتت فاعليتها في وحيد جانبي الذكاء الانفعالي وتعلم القراءة والكتابة، وتطور خبرات الطلبة في هذين الجانبين.

وأجرى كاستيللو (Casteiio, 2006) دراسة هدفت إلى تعرُّف أثر دمج الفيديو الرقمي ولعب الدَّور في تعليم طلاب الصَّف الثامن القراءة والكتابة، حيث تم إجراء الدِّراسة في مدرسة من مدارس ضواحي الشمال الشرقي للولايات المتحدة الأمريكية الت طلابها من أصول أفريقية، وقام الباحث بملاحظة فصلين دراسيين لمدة ثمانية أشهر، حيث قسم معلما الفصلين طالبتهما إلى مجموعات، كل مجموعة ابتكرت مواقف درامية لموضوعات القراءة والكتابة، وسجلتها على شريط فيديو لعرضها على المجموعات الأخرى، وجُمعت البيانات من خلال: ملاحظات الميدان، أشرطة الطلاب، الانطباعات في المجلات، التسجيلات الصوتية لمقابلات مع المعلمين وبعض الطلاب، الأعمال الكتابية للطلاب، تسجيلات لعينات من قراءات الطلاب، وقد كشفت النتائج عن نماذج متنوعة لتعليم القراءة والكتابة من ابتكارات الطلبة وتطوير ملحوظ في مستوياتهم.

وأجرى كوركران ود يس (Corcoran & Davis, 2006) دراسة هدفت تعرُّف أثر استخدام مسرح القراءة في نمو فصاحة طلبة الصَّفين: الثاني والثالث للتربية الخاصة بغرض تقييم فاعلية البرنامج الخاص بفصاحة طلبة التربية الخاصة من خلال المسرح، و كان المشاركون (12) طالباً وطالبة (9 ذكور، 3 إناث) من وسط ولاية فلوريدا الأمريكية لديهم صعوبات تعلم تم إلحاقهم بالصَّفين الثاني والثالث للتربية الخاصة، وقد استخدم الباحث مقياساً قبلياً وبعدياً لاتجاهات

الطلبة، وبطاقة ملاحظة، واختبارا قبليا وبعديا للفصاحة اللغوية، وقد توصلت نتائج الدِّراسة إلى: إنَّ مسرح القراءة طريقة فعالة لتطوير اهتمامات وقدرات الطلبة وثقتهم في القراءة والفصاحة اللغوية من خلال عدد الكلمات الصحيحة في كل دقيقة، وإنَّه يزودهم بالوسائل اللازمة لزيادة الحصيلة اللغوية ومهارات الاستيعاب.

وأجرى هجر كين (Hatcher-Keene, 2009) دراسة هدفت تعرُّف فاعلية اسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور في صفوف اللغة الإسبانية في المدارس المتوسطة، تمثلت الدِّراسة بالسؤال الآتي: ما أثر مجموعات لعب الدَّور الصغيرة على مشاركة الطلاب في الصَّف، واتجاهاتهم نحو تعلم الإسبانية وقدرتهم على استخدام اللغة للتواصل من خلال الطلاقة الكتابية والشفوية؟ أجريت الدِّراسة على (4) طالبا في أحد صفوف الثامن الأساسي التي تدرس اللغة الإسبانية في أبا لانشيا الريفية. وقد اختير تسعة طلاب للتركيز عليهم من خلال التحليل المعمق، ثم تصنيفهم إلى ثلاثة مستويات تحصيلية: منخفض، متوسط، مرتفع، واستنتجت الدِّراسة بأنَّ اسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور في صفوف اللغة يحسن من ثقة الطلاب وقدراتهم الكلامية والكتابية و يساعد الطلاب على استخدام اللغة الإسبانية خلال مجموعات العمل وحسن من ممارستهم للمحادثة.

تعقيب على الدِّراسات السابقة ذات الصِّلة:

يستخلص الباحث من الدِّراسات السابقة ذات الصلة ما يأتي:

* تنوعت تسميات لعب الدَّور بين لعب الأدوار و لعب الدَّور والتمثيل والنشاط التمثيلي والدراما والخبرة الدرامية والمنهج الممسرح ويبدو للباحث كلها تسميات مختلفة ذات مغزى واحد هو جعل الطالب محور العملية التعليمية التَّعلمية فلعب الدَّور بالنسبة للطالب المرحلة الأساسية هو لعب، وبالنسبة للمعلم هو تمثيل ودراما، وبالنسبة للمناهج فهو مسرح وبالتالي هو لعب الطالب دور موضوع معين.

* من الباحثين من اعتبر لعب الدَّور طريقة، ومنهم من اعتبرها اسلوب، ومنهم من اعتبرها اسْتِرَاتِيْجِيّةِ، وهذه الدِّراسة طبقت على أنَّها اسْتِرَاتِيْجِيّةِ؛ لأنَّ إجراءاتها أوسع من إجراءات الطريقة والاسلوب.

* أثبتت جميع الدِّراسات السابقة فاعلية اسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور في تحصيل المواد الدِّراسية المختلفة عدا دراسة (الجبالي،1996م) و(المساعيد،2003) وهذا ما دفع الباحث على تجريب أثر هذا المتغير المستقل ومتغير الجنس في متغير تابع هو متغير التحصيل.

* تنوعت مستويات أفراد العينات في الدِّراسات السابقة بمراحل مختلفة كالأساسي و الثانوي.

* اختلفت الدِّراسات السابقة في المتغير التابع، كما يلاحظ تنوع أهدافها التي طبقت من أجلها (تنمية قدرات التعبير الشفوي، ومقارنتها مع الصور والطريقة الاعتيادية في تطوير مهارة التكلم في مادة اللغة الإنجليزية، وفي تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، وفي تنمية مهارات القراءة الجهرية المعبرة، وأثرها وفق منحى مسرحة المناهج لمادة القواعد في التحصيل الدِّراسي وتنمية مهارتي الاستماع والتحدث، و مقارنتها وطريقة المناقشة و الطريقة الاعتيادية في تحصيل التربية الإسلامية. وأثرها في التحصيل في اللغة الانجليزية، وأثرها في تنمية التفكير الإبداعي، و أثرها في تنمية مهارات التحدث. و أثرها في تحصيل طالبات في قواعد اللغة العربية. أثر ها في تحسين مستوى بعض المهارات القرائية، وأثرها في تنمية التحصيل الدِّراسي والاتجاه نحو الاجتماعيات مقارنة مع الطريقة التقليدية. وأثرها في اكتساب المفاهيم البلاغية واستبقاؤها. وأثرها في تنمية حل المشكلة لدى طلبة اللغة، أثرها لمساعدة التلاميذ في استيعاب النص الشعري الصعب. و أثر ها في مهارات التواصل اللغوي واتجاهات التعلم لدى طلاب الصَّف السّادس منخفضي التحصيل في القراءة. وأثرها على توحيد جانبي الذكاء الانفعالي وتعلم القراءة والكتابة، وتطور خبرات الطلاب في هذين الجانبين. وأثر مسرح القراءة في نمو فصاحة الطّلبة للتربية الخاصة بغرض تقييم فاعلية البرنامج الخاص بفصاحة الطلاب التربية الخاصة من خلال المسرح. وهدف دمجها و الفيديو الرقمي في تعليم القراءة والكتابة. و فاعليتها في صفوف اللغة الإسبانية في المدارس المتوسطة). و انمازت الدِّراسة الحالية، بأنّه – بحسب علم الباحث – الأولى التي بحثت أثر اسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طلبة الصَّف السّادس الأساسي في الأردن .

* تنوعت الدِّراسات السابقة في العينة التي أجريت عليها من حيث العدد. فتراوحت بين (12) طالب وطالبة و(92) طالباً وطالبة. وتكونت عينة هذه الدِّراسة من(158)طالباً وطالبة.

* اتفقت الدِّراسات السابقة والدِّراسة الحالية من حيث إتباعها المنهج شبه التجريبي , هذا دليل على فاعلية المنهج شبه التجريبي في مثل هذه الدِّراسات إلا دراسة (كاستيللو،2006). فاستخدم بطاقة ملاحظة.

*تعددت الدِّراسات السابقة وتنوعت في اتجاهاتها في مجال متغيرات الدِّراسة في حين اختصت الدِّراسة الحالية بتحصيل طلبة الصَّف السّادس الأساسي وأثر متغير الجنس والاسْترَاتِيْجيّةِ عليه.

* أفاد الباحث من الدِّراسات السابقة في إعداد الإطار النظري لدراسته، وكما استفاد منها في أعداد منهجية دراسته واجراءاتها، ومناقشة وتفسير نتائجها.

الفصل الثالث

الطَّريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لما تم من إجراءات تنفيذ الدِّراسة ابتداءً من منهجية الدِّراسة واختيار عينتها والكيفية التي اُختيرت مروراً بإجراءات عمليات التكافؤ وتصميم أداة الدِّراسة وتطبيق التجربة وانتهاءً بإجراء الاختبار التحصيلي و صحيحه؛ لغرض التعرُّف ﻋ ﻰ أثر استخدام اسْتِرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور في تحصيل طلبة الصَّف السّادس الأساسي في قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها، والمعالجات الإحصائية اللازمة.

منهجية الدِّراسة:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لمعرفة أثر اسْتِرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور وأثر الجنس في التحصيل في موضوعات قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها المحددة ب(الاسم الموصول، وصيغ المبالغة، واسم المفعول) حيث تم إجراء اختبارٍ قبليَ وتطبيق اسْتِرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور للمجموعة التجريبية (بنين، بنات) وأجراء اختبار بعدي. بينما للمجموعتين الضابطتين (نيز – بنات) جرى اختبار قبلي وتم تدريسهما بالطريقة الاعتيادية وجرى اختبار بعدي، وقد اتبع الباحث تصميم المجموعات المتكافئة القائم على الاختبارين(القبلي، والبعدي) باختبار مجموعتين متماثلتين.

أفراد الدِّراسة وعينتها:

تكون أفراد الدِّراسة من (158) طالباً وطالبة بواقع (82) طالباً و (76) طالبة تم توزيعهم وفق التصميم شبه التجريبي إلى المجموعات الضابطة والتجريبية وفق متغير الجنس ويمثلون طلاب وطالبات الصَّف السّادس الأساسي لمدرستين من مدارس الزرقاء الأولى (ذكور – إناث) حيث تم اختيار شعبتين من مجموع ([illegible]) شعباً ذكورً و([illegible]) شعباً إناثاً في كلتا المدرستين بالطريقة العشوائية، حيث اختيرت شعبتا (أ،ج) من مدرسة القرطبي الأساسية للبنين لتمثل المجموعتين الضابطة والتجريبية للطلاب، وشعبتا(أ، ب) من مدرسة مؤتة الأساسية للبنات لتمثل المجموعتين الضابطة والتجريبية للطالبات.

واختيرت عينة الدِّراسة قصدياً لأسباب هي:

- وجود ست شعب للصف السّادس الأساسي (مدرسة القرطبي للبنين) وكذلك خمس شعب (مدرسة مؤتة للبنات)، وهذا ما يتماشى و الدِّراسة الحالية؛ لأنه كلما زاد عدد أفراد العينة في التجربة تكون ممثلة للمجتمع أكثر.

ب - هناك تشابه في نماذج أبنية صفوفها و مواقعها وما تحتويه من مستلزمات تعليمية، ما يساعد على إلغاء أي عامل دخيل محتمل على النتائج.

ج - تقارب المستوى المعيشي و الثقافي لأولياء أمور الطلبة، لكونهم من سكان منطقه واحدة.

د - أبدت إدارتا المدرسة ومعلم و معلمة مادة اللغة العربية للصف السّادس الأساسي ترحاباً واستعداداً في تسهيل إجراء تجربة الدِّراسة و تنفيذ متطلباتها.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدِّراسة

مجموعة الدِّراسة	عدد البنين	عدد البنات
المجموعة التجريبية	42	37
المجموعة الضّابطة	40	39
المجموع	82	76

أداة الدِّراسة:

أعتمد الباحث في تحقيق أهداف الدِّراسة من خلال إعداده أداة الدِّراسة:

الاختبار التّحصيلي: الاختبار أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة مهما كان نوع الاختبار أو الغرض منه، وتعد الاختبارات الموضوعية وسائل قياس حديثة العهد نسبياً في التّربية، حيث بدأ استعمالها منذ عام (915) لدى عدد من الأنظمة التعليمية المحلية في الولايات المتحدة الأمريكية؛ ويرجع السبب في تسميتها لموضوعية تصحيح اجاباتها، أي إنَّ تصحيح المعلم لهذه الاختبارات محدد بموضوع اجاباتها المحددة المعروفة دون أي فرصة لتدخل ميوله أو أهوائه الشخصية في تقرير صحتها أو قيمتها. (زاير وعايز،011). وقد قام الباحث بأعداد اختبار تحصيلي مكون من (40) فقرة بواقع أربعة أسئلة، السؤال الأول (0) فقرات من نوع اختيار من متعدد، والسؤال الثاني(0) فقرات من نوع الصواب والخطأ، والسؤال الثالث تكون، من (10) فقرات أكمل الفراغات بما يناسب الجمل، والسؤال الرابع تكون من (0) فقرات من الاختبارات المقالية وهو مثّل لما يأتي بجمل مفيدة، مستنداً في ذلك على الأهداف السلوكية التي تمت

صياغتها والتي تعد من مستلزمات إعداد أداة البحث والملحق ( ) يوضح الاختبار التحصيلي، وأختار الباحث من ذه المجالات المستويات الثلاثة الأولى وهي (التذكر، والفهم، والتطبيق) لسهولة وشيوع استخدامها وقياسها، ويبدو للباحث إنَّ فقرات الاختبار الأربعين تعد عدداً مناسباً يمكن أنْ يغطي الموضوعات والأهداف في ضوء المادة الدِّراسية، واتبع الباحث الخطوات الآتية في بناء لاختبار: تحليل محتوى المادة التعليمية المقررة للتجربة، واشتقاق الأهداف من محتوى المادة الدِّراسية المقررة للتجربة بهدف قياس تحصيل الطلبة، وجرى صياغة نتاجات التّعلم في صورة نهائية ومحددة وواضحة، واعداد جدول مواصفات: قام الباحث بإجراء جدول مواصفات وفق الأ داف السلوكية ومحتوى المادة التّعليمية المقررة للتجربة وقد جرى ذلك، بتحديد الوزن النسبي للأهداف والادوار وتحديد عدد الأسئلة، وتحديد الوزن النسبي لأهمية المادة. بحسب المعادلات الأتية:

الوزن النسبي للأهداف = عدد الأهداف للموضوع عدد الأهداف الكلية للمادة المقررة

عدد أسئلة الموضوع = العدد الكلي للأسئلة × الوزن النسبي للأسئلة \100 .

الوزن النسبي للموضوع = عدد أدوار الموضوع \ العدد الكلي للأدوار × 100 .

والجدول ( ) يبين ذلك:

الجدول (2)

جدول المواصفات

ت	الموضوعات	الوزن النسبي للأسئلة	تذكر	فهم	تطبيق	مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	الوزن النسبي للموضوع
			%52	%35	% [illegible]			
- [illegible]	الاسم الموصول	عدد الأسئلة	10	7	3	20	20	% [illegible]
		الدرجات	10	7	3			
- [illegible]	صيغ المبالغة	عدد الأسئلة	6	2	4	12	12	% [illegible]
		الدرجات	6	2	4			
- [illegible]	اسم المفعول	عدد الأسئلة	4	3	1	8	8	% [illegible]
		عدد الدّرجات	4	3	1			
مجموع الأسئلة			20	12	8	40		
مجموع الدرجات			20	12	8		40	
الوزن النسبي للأدوار			% [illegible]	% [illegible]	% [illegible]			% [illegible]0

تكافؤ مجموعتي الدِّراسة:

جرى اعتماد عملية تكافؤ طلبة المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الاختبار القبلي لقواعد اللغة العربية لطلبة الصَّف السّادس الأساسي وللتحقق من تكافؤ المجموعتين تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبيانات، لمعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدَّالة (05, = α) بين علامات طلبة الصَّف السّادس الأساسي ، في الاختبار التحصيلي القبلي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والجدول(3) يبين ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلبة الصَّف السّادس الأساسي القبلي في قواعد اللّغة العربية حسب متغيري المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تجريبية	ذكر	16.98	5.734	42
	انثى	17.08	6.737	37
	المجموع	17.03	6.174	79
ضابطة	ذكر	16.43	5.263	40
	انثى	18.21	5.993	39
	المجموع	17.30	5.651	79
المجموع	ذكر	16.71	5.474	82
	انثى	17.66	6.337	76
	المجموع	17.16	5.897	158

ولبيان الفروق الدالة إحصائيا بين هذه المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول (4)

تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري المجموعة والجنس على التحصيل طلبة الصَّف السّادس الأساسي القبلي في قواعد اللّغة العربية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	3.234	1	3.234	.067	.796
الجنس	35.016	1	35.016	.729	.395
الخطأ	7401.867	154	48.064		
المجموع	7467.722	157			

ويبين الجدول (4):

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0,05 = α) تعزى لأثر المجموعة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0,05 = α) تعزى لأثر الجنس.

وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين من حيث المجموعة والجنس.

صدق الاختبار التّحصيلي:

عندما نتكلم عن صدق الاختبار فلا بد أنْ نذكر بأنَّ الاختبار أداة قياس، وأنَّ أي أداة قياس لابد أنْ تكون معدة لقياس خاصية أو سمة معينة والصورة التي نطرحها في مجال القياس التربوي بشكل عام، ومن ضمنها اختبارات التحصيل التي نحن بصدد الحديث عن صدقها فالتحصيل مفهوم افتراضي أو خاصية مجردة، وعندما نقول بأنَّ الاختبار صادقاً هذا يعني بأنَّ الاختبار يقيس ما أعد لقياسه، أو الاختبار حقق الغرض الذي أُعدَ من أجله (عودة، أحمد،2005).

وفي ضوء ذلك قام الباحث بعرض فقرات الاختبار على لجنة من المحكمين بعضهم متخصصون بمادة اللغة العربية، والبعض الآخر متخصصون في الجانب التربوي من طرائق تدريس وقياس وتقويم ومعلمين مختصين؛ لغرض تقويم صدق الاختبار، حيث درس الباحث ملاحظات واقتراحات المحكمين وأجرى بعض التعديلات في ضوء آرائهم، كتغيير بعض الفقرات

وتبديل بعض البدائل، وتعديل بعض الأخطاء اللغوية، فتكون الاختبار بصورته النهائية من (40)
فقرة، والملحق (ـ) يبين ذلك.

ثبات الاختبار التّحصيلي:

الثبات من الخصائص القياسية الأساسية للاختبارات التربوية مع اعـ بار تقدم أهمية الهدف عليه؛ لأنَّ المقياس الصادق يعد ثابتاً فيما قد لا يكون المقياس الثابت صادقاً إلا أنّه يجب التحقق من ثبات الاختبار على الرغم من صدق فقراته؛ لأنّه لا يوجد اختبار يتسم بالصدق التام (الربيعي، 2003 : 99).

لحساب معامل ثبات الاختبار أجري ا ختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدِّراسة مأخوذة من مجتمع الدِّراسة نفسه وهي مجموعة من طلبة الصَّف السّادس الأساسي في مدرستي الأسكان للبنات والأمير محمد للبنين وعددهم (0ذ) طالباً وطالبة بعد شرح تعليمات الاختبار وتوضيحها للطلبة، وبعد أسبوعين أعاد لباحث تطبيق الاختبار على المجموعة نفسها وبعد ذلك جرى تصحيح الاجابات للتطبيقين، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون ظهر أنَّ معامل الثبات مقداره (8 ر0) وهو معامل ثبات جيد. و لغرض معرفة الوقت الذي تستغرقه إجابة الطلبة عن جميع فقرات الاختبار، وللتثبت من وضوح فقر ه، إذ طلب الباحث من الطلبة تحديد الغموض في الفقرات والاستفسار عنه لغرض تعديل فقرات الاختبار، و جرى حساب وقت الاختبار بتسجيل وقت كل طالب على ورقته وجمع الباحث وقت اجابات جميع الطلبة وتقسيمه على العدد الكلي لهم حيث تراوح بين (5ذ) و(5ڈ) دقيقة فكان معدل الإ ج بة (45) دقيقة. أما فقرات الاختبار فكانت مفهومة لدى الطلبة حيث لم يستفهم الطلبة عن وجود عبارات غامضة عند قراءة فقرات الاختبار إلا قليل من الطّلبة.

معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التّحصيلي:

قام الباحث باستخراج معاملات الصعوبة والتمييز لجميع قرات الاختبار بعد تصحيح جميع الاجابات للعينة الاستطلاعية المتكونة من (0ذ) طالباً وطالبة؛ لمعرفة الفقرات التي تتصف بالصعوبة ولمعرفة الفقرات التي تستطيع التمييز بين الطلبة كما مبين بالجدول (ذ).

الجدول(5)

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التّحصيلي

التسلسل	معامل الصعوبة	معامل التمييز	التسلسل	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.77	0.71	21	0.56	0.61
2	0.66	0.68	22	0.74	0.71
3	0.72	0.73	23	0.59	0.64
4	0.65	0.54	24	0.68	0.73
5	0.44	0.39	25	0.69	0.73
6	0.56	0.44	26	0.78	0.72
7	0.56	0.44	27	0.41	0.44
8	0.38	0.44	28	0.76	0.70
9	0.77	0.74	29	0.74	0.69
10	0.60	0.62	30	0.58	0.40
11	0.40	0.57	31	0.48	0.41
12	0.55	0.44	32	0.57	0.63
13	0.72	0.70	33	0.44	0.40
14	0.46	0.48	34	0.60	0.57
15	0.66	0.75	35	0.59	0.61
16	0.54	0.55	36	0.63	0.59
17	0.74	0.73	37	0.45	0.47
18	0.42	0.49	38	0.41	0.60
19	0.36	0.40	39	0.54	0.46
20	0.56	0.58	40	0.47	0.39

ويلاحظ من الجدول(ز) أنَّ قيم معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التّحصيلي تتراوح بين (38. _77.١) وهذا يعني لا توجد فقرات معامل صعوبتها أكثر من (85.١) أو أقل من(20.١) وكذلك يتضح لنا أنَّ قيم معامل التمييز لفقرات الاختبار التّحصيلي تراوحت بين(39. _77.١) وهذا يعني أنّه لا توجد فقرات معامل تمييزها أقل من(20.١) إنَّ معاملات الصعوبة والتمييز

مناسبة لإجراء هذا الاختبار؛ لذلك لم يحذف الباحث أي فقرة من فقرات الاختبار التّحصيلي الذي أعده والمكون من(40) فقرة.

المادَّة التَّعليمية:

حدد الباحث المادة التّعليمية التي درسها الطلبة في المجموعتين التجريبيتين (بنين، وبنات) ومدة التّجربة بعد أنْ استشار عدد من مدرسي ومدرسات المادة في المدارس الأساسية والاطلاع على الخطط السنوية واليومية وتضمنت الموضوعات (الاسم الموصول، وصيغ المبالغة، واسم المفعول) من كتاب لغتنا العربية للصف السّادس الأساسي للعام الدِّراسي (2014 – 2015)، وقد

تم إعداد دليل المعلم في مادة قواعد اللغة العربية للصف السّادس الأساسي باسْتَرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور، وجاء تدريس هذه الموضوعات متزامنة مع الفترة المحددة لإجر ء التطبيق النهائي للتجربة والملحق (3) يوضح أنموذج من اسْتَرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور، وتم إعداد دليل المعلم اسْتَرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور من خلال الخطوات الآتية:

1- الاطّلاع على الدِّراسات والأبحاث المتعلقة بإعداده للدراسة.
2- تحديد موضوعات القواعد في كتاب لغتنا العربية للصف السّادس الأساسي.
3- تحديد الأغراض التي تهدف اسْتَرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور إلى تحقيقها لدى الطلبة وجعلهم قادرين على التعرُّف إليها وهي (المعرفية – الوجدانية – المهارية) وتوزيع مستوى المادَّة الدِّراسية على هذه الأهداف. وكذلك تعريف الطلبة ذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية على أهداف الطريقة الاعتيادية.
4- إعداد الأدوات التي يحتاجها الطالب الذي يقوم بالدَّور ضمن اسْتَرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور.
5- تضمن اسْتَرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور اختباراً بعدياً ويهدف إلى تحديد درجة تحقيق التّعلم لدى الطلبة عد الانتهاء من التجربة.
6- جرى تحديد الصورة النهائية لدليل المعلم باسْتَرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور بعد الأخذ بنظر الاعتبار آراء الخبراء في تعديل بعض الفقرات.

إجراءات الدِّراسة:

لتحقيق هدف الدِّراسة قام الباحث بالخطوات الآتية:

- الحصول على كتاب رسمي لتسهيل مهمة الباحث موجه من جامعة آل البيت إلى المديرية العامة لتربية الزرقاء الاولى لتطبيق التجربة والملحق (7) يبين ذلك.

- الحصول على كتاب رسمي من مديرية تربية الزرقاء الأولى إلى من يهمه الأمر من المدارس التي ستجري فيها التجربة لتسهيل مهمة الباحث في تطبيق أدوات الدراسة فيها والملحق( ) يبين ذلك.

- تحديد عينة الدِّراسة من مجتمع الدِّراسة وتوزيع مجموعات الدِّراسة إلى مجموعتين (تجريبية، ضابطة) واختار الباحث مدرستي القرطبي ومؤته الأساسيتين بطريقة قصدية لتوافر مستلزمات نجاح التجربة، وتم تحديد عينة الدِّراسة بطريقة عشوائية من طلبة الصَّف السّادس الأساسي للعام الدِّراسي(2014\2015) من المدرستين، وتضمنت شعبتين ذكور وشعبتين إناث.

- جرى تدريب معلم ومعلمة المادة على المادة التعليمية، كي يتهيأ معه ويهيئ الطّلبة لتطبيق اسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور.

- زويد المعلم الذي يدرس المجموعة التجريبية أو المعلمة بدليل معلم معد من قبل الباحث ليساعده على تطبيق الدِّراسة وفق اسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور.

- قبل بدء موعد إجراء التجربة جرى توضيح فكرة اسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور للطلبة وعمل بروفات لتطبيقها عمليا.

- قام (المعلم والمعلمة) بتدريس المجموعة الضابطة (ذكور – إناث) بالطريقة الاعتيادية وبما ينسجم مع الخطة التّدريسية المعدة من قبلهم، وكذلك جرى تدريس الصَّف السّادس الأساسي المجموعة التجريبية (ذكور – إناث) بوساطة دليل المعلم الذي أعده الباحث باسْترَا يْجيّةِ لعب الدَّور حيث أعتمد على الآتي:

- إعداد دليل المعلم للموضوعات المشمولة من كتاب لغتنا العربية الجزء الثاني للصف السّادس الأساسي بالتجربة وقد حددت ثلاث موضوعات (الاسم الموصول و صيغ المبالغة واسم المفعول).

ب - جرى توضيح اسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور للمجموعة التجريبية (ذكور – إناث) حيث قام الباحث بتوضيح كيفية التعامل مع دليل المعلم من قبل الطلبة.

ج - قام (المعلم و المعلمة) بتوزيع الأدوار على المجموعة التجريبية لكل موضوع دليل معلم محضر باسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور حيث يعطي كل طالب على حدة يقوم بدور ينسجم مع الخطة التّدريسية.

- جرى تطبيق اختبار قبلي قبل بدء تدريس المادة للمجموعتين التجريبية والضابطة للتحقق من تكافؤ المجموعتين.

- جرى تطبيق اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور في الحصص المخصصة لقواعد اللغة العربية وفي الغرفة الصَّفية لكل مجموعة.

- جرى تطبيق الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لمعرفة أثر اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور في التّحصيل.

- بعد ذلك تم القيام بتحليل النتائج ومقارنتها وتفسيرها بعون الله.

حيث بدأت التّجربة بتأريخ (29\3\2015) ، انتهت بتاريخ (14/5/2015) بعد الاتفاق مع إدارة المدرستين المشمولتين بالتجربة في تنظيم الحصص السنوية المقررة للمادة الدِّراسية لمجموعتي الدِّراسة على أنْ لا يتعارض ذلك مع الخطة التّدريسية وقام الباحث بتدريب معلمي اللغة العربية في كلتا المدرستين وقام (المعلم أو المعلمة) بتطبيق اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور على أفراد عينة الدِّراسة بحسب دليل المعلم الذي اعده الباحث، وبعد أنْ استمرت مدة التجربة (47) يوماً جرى تطبيق اختبار التحصيل النهائي لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة (ذكور – إناث) كل على حدة يوم الخميس المصادف (14/5/2015) علماً إنّه لم يتغيب أي من الطّلبة في المجموعتين عند أداء الاختبار وقام الباحث بتصحيح الإجابات حيث أعطيت (درجة واحدة) للإجابة الصحيحة و(صفراً) للإجابة الخاطئة.

متغيرات الدِّراسة:

أولاً: المتغير المستقل : اسْتَرَاتِيْجِيّةِ التّدريس وله مستويان: اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور، وطريقة التّعلم المعتادة. ومتغير الجنس: وله مستويان: الذكور، الإناث.

ثانياً: المتغير التابع : وله مستوى واحد: التّحصيل.

الجدول(6)

تصميم الدِّراسة

أخذت الدِّراسة التصميم شبه التّجريبي الآتي:

EG1	OA1	×1	OA2
CG1	OA1	_1	OA2
EG2	OA1	×2	OA2
CG2	OA1	_2	OA2

(EG1))المجموعة التجريبية ذكور   (OA1) الاختبار التحصيلي القبلي.

(CG1) المجموعة الضابطة ذكور   (OA2) الاختبار التحصيلي البعدي.

(EG2)المجموعة التجريبية إناث   (×) اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور للذكور.

(CG2) المجموعة الضابطة إناث   (×) اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور للإناث.

(_) الطريقة المعتادة للذكور   (_)الطريقة المعتادة للإناث.

الأساليب والمعالجات الاحصائية:

جرت الأساليب المعالجات الاحصائية الآتية للإجابة عن سؤالي الدِّراسة:

1 - معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لحساب الفروق بين أداء الطلبة في الاختبارين (القبلي، والبعدي).

2 - اختبار المقارنات الثنائية للتحقق من ثبات الاختبار بيرسون.

3 - تحليل التباين الثنائي المتعدد لقياس الفروق الفردية ذات الدلالة الإحصائية بين مجموعات الدِّراسة ولضبط المتغيرات الدخيلة.

4 - استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقارنة بين أداء الطلبة في المجموعات (التجريبية والضابطة). في اختباري التحصيل (القبلي، والبعدي).

5 - معامل صعوبة ومعامل تمييز الفقرات.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدِّراسة

بعد الانتهاء من التجربة وفق الخطوات والإجراءات التي أشير إليها في الفصل السابق، عرض الباحث النتائج التي توصل إليها بعرض كل سؤال و النتيجة المتعلقة به.

السؤال الأول: ما أثر اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور في تحصيلُ طلبةِ الصَّف السَّادسِ الأساسي في قواعدِ اللُّغةِ العربيَّة باختلاف اسْتَرَاتِيْجِيّةِ التَّدريسِ المُسْتخدمة (اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لَعِبِ الدَّور، والطَّريقةُ الاعتيادية)؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لتحصيل طلبة الصَّف السّادس الأساسي في قواعد اللغة العربية تبعا لطريقة التّدريس (اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور، والطَّريقة الاعتيادي)، والجدول (7) وضح ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لتحصيل طلبة الصَّف السّادس الأساسي في قواعد اللّغة العربية تبعا لمتغير طريقة التّدريس

طريقة التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل	العدد
اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور (تجريبي)	28.08	3.961	28.15	79
الطريقة الاعتيادية (ضابط)	21.66	4.848	21.58	79
Total	24.87	4.124	24.87	158

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لتحصيل طلبة الصَّف السّادس الأساسي في قواعد اللغة العربية بسبب اختلاف فئات متغير اسْتَرَاتِيْجِيّةِ التّدريس اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور، والطريقة الاعتيادي ، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام تحليل التباين المصاحب والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر طريقة التّدريس في تحصيل طلبة الصَّف السّادس الأساسي في قواعد اللّغة العربية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	الدلالة الاحصائية (ح)
الاختبار القبلي (المصاحب)	2098.712	1	2098.712	181.468	.000
الطريقة	259.850	1	259.850	24.468	.000
الخطأ	1792.605	155	11.565		
الكلي المعدل	4122.209	157			

يتبين من الجدول (؛) وجود ؤ ق ي دلالة إحصائية (0,05 = α) تعزى لأثر اسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور حيث بلغت قيمة ف 25.468 وبدلالة إحصائية.000 وجاءت الفروق لصالح اسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور .

السؤال الثاني: ما أثر متغير الجنس (طلاب، طالبات) في تحصيلُ طلبةِ الصَّف السَّادسِ الأساسي في قواعدِ اللُّغة العربيَّةِ ؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلبة الصَّف السّادس الأساسي في قواعد اللغة العربية حسب (متغير الجنس) ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام اختبار "ت ، والجدول (٩) وضح ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على تحصيل طلبة الصَّف السّادس الأساسي في قواعد اللّغة العربية

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	82	24.85	4.131	-.034	156	.973
انثى	76	24.88	4.151			

يتبين من الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0,05 = α) تعزى لأثر الجنس حيث بلغت قيمة "ت" .034- وبدلالة احصائية .973(.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة لنتائج الدِّراسة التي توصل إليها الباحث بعد إجراء التحليلات الإحصائية، وقد جرى مناقشتها بحسب سؤاليها، ثم عرض أهم التوصيات.

أولاً : مناقشـة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما أثر اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور في تحصيلُ طلبةِ الصَّف السَّادسِ الأساسي في قواعدِ اللُّغةِ العربيَّة باختلاف اسْتَرَاتِيْجِيّةِ التَّدريسِ المُسْتخدمة (اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لَعِبِ الدَّور، والطَّريقةُ الاعتيادية)؟

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء الطلبة على الاختبار التّحصيلي البعدي، أنَّ المتوسط الحسابي لطلبة (المجموعة التجريبية)، في الاختبار التّحصيلي: (8.8؛)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لنظرائهم الذين تعلموا بالطريقة الاعتيادية (المجموعة الضابطة): (1.66؛)، كما يظهر من الجدول (٧) تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة ، ما يشير إلى فاعلية اسْتَرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور وأثرها الإيجابي في تحصيل طلبة الصَّف السّادس الأساسي في قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها، مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

ويمكن أنْ تُعزى هذه النتيجة إلى إدراك معلمي اللغة العربية لتطبيق هذه الاسْتَرَا يْجيّةِ من وعيهم لدورها في تنمية الرصيد اللغوي لدى الطلبة وتطبيق ما تعلموه نظرياً في المنهج وهذا يتماشى والأهداف التعليمية لقواعد اللغة العربية وتطبيقاتها للصف السّادس الأساسي، فضلاً عن إنَّ هذه النتائج ربما تكون قد كشفت أنَّ اسْتَرَاتِيْجيّةِ لعب الا ور من الاستراتيجيات الجيدة في تدريس قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها، وتحتاج هذه الاسْتَرَاتِيْجيّةِ إلى أجواء وبيئات تربوية جيدة وهذا ما وجده الباحث من امكانيات المدارس في مركز محافظة الزرقاء (الزرقاء الأولى)، حيث جرى توزيع الأدوار بين الطلبة على قدر مستو ياتهم، والتعاون معهم في اختيار الأدوار، وقد راعى الباحث كل ما يخص تطبيق هذه الاسْتَرَاتِيْجيّةِ في دليل المعلم الذي أعده، لذا كانت هذه الاسْتَرَاتِيْجيّةِ ممتعة لدى الطلبة ومعلمي الصَّف السّادس الأساسي.

ويمكن أنْ تُعزى هذه النتيجة إلى فاعلية وتـ ثير اسْتَرَاتِيْجيّةِ (لعب الدَّور) في تعلم وتعليم وجذب انتباه الطلبة ورفع حاجز الخوف و الخجل والتردد لدى الطلبة وتفاعلهم مع المادة

التعليمية، وتفاعلهم فيما بينهم، وتفاعلهم مع المعلم وهذا قد يؤثر على زيادة تحصيلهم في المادة الدِّراسية.

ويمكن أنْ تعزى هذه النتيجة إلى إنَّ هذه الاسْترَاتِيْجيّةِ غير مألوفة لدى الطلبة ولم يعتد عليها الطلبة من قبل وهذا ما جذبهم اليها، وزاد من تفاعلهم معها في تطبيقها، والتفاعل مع المادة الدِّراسية يحقق أعلى مستوى من فهم المادة وتذكرها وهذا يعود بالفائدة للمتعلم بزيادة تحصيله الدِّراسي بالمادة.

وتتفق نتائج هذه الدِّراسة مع نتائج كل من: أبو حرب(1990)، ودراسة صوالحة (2000) و دراسة محمد ناصر (2003)، ودراسة حماد (2005)، ودراسة القرنة (2005)، ودراسة العموش (2006)، ودراسة لينا هنية وأمين الكخن (2008) ودراسة أبو موسى (2008)، ودراسة النبهاني (2011)، ودراسة (العبيدي،2012)؛ ودراسة (Wolf,1996)، ودراسة (Hughes john,2000 ، ودراسة (Ballou, 2000)، ودراسة (Chasen , 2003)، ودراسة (Corcoran & Davis, 2006)، ودراسة (Casteiio, 2006 ، ودراسة (Hatcher-Keene, 2009) من حيث فاعلية اسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور مقارنة بالطريقة المعتادة.

وتختلف نتائج هذه الدِّراسة مع دراسة الجبالي (1996) و دراسة المساعيد (2003)، حول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح اسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور مقارنة بالطريقة المعتادة، وربما يعزو الباحث السبب في ذلك إلى اختلاف البيئة بالنسبة لدراسة المساعيد حسب قوله وعدم تمرس المُعلمين على هذه الاسْترَاتِيْجيّةِ ولم يتفاعل معها الطلبة والمُعلمين، والجبالي يعزو ذلك بأنَها تحتاج إلى معلم متمرس ومدرب تدريباً جيداً وبيئة خصبة.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أنَّ لعب الدَّور وما يتصف به من خصائص، يجعل الحصة أكثر تشويقاً وبهجة، ويوثق العلاقة بين المعلمين والطلبة والمادة الدِّراسية، مما يحفز الطلبة على التعبير عن انفعالاتهم دون خوف أو خجل، أو تردد، كما أنه قد يضيق الفجوة بين سلوك الطلبة خارج المدرسة وداخلها؛ ليصبح كلامهم في المدرسة مقتبس من حياتهم الواقعية، واعتمادهم المفردات المألوفة لديهم. ويدعم هذه النتيجة ما أكدهُ (ميت وجزك): في تحويل التعليم إلى التمركز حول الطالب وإلى تحويل العملية التربوية من نشاط سلبي إلى نشاط إيجابي وربط التعلم الصَّفي بالحياة الواقعية وزيادة دافعية الطالب للتعلم والتحرر من البيئة الصَّفية المحدودة

والمقيدة والجلسات التعليمية المخططة بإحكام، والانتقال من التّعلم الفردي إلى التّعلم من خلال المجموعة.(Yardly_Matweijczuk, 1997)

ثانياً: مناقشـة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما أثر متغير الجنس (طلاب، طالبات) في تحصيلُ طلبةِ الصَّف السَّادسِ الأساسي في قواعدِ اللُّغة العربيَّةِ ؟

بالنَّظر إلى نتائج الدِّراسة التي تخص السؤال الثاني، يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ι = ,05) تعزى لمتغير الجنس بين متوسط علامات الطلبة الذكور (!4.85)، ومتوسط علامات الإناث (!4. 38) على الاختبار التّحصيلي. فيلاحظ عدم تفوق أي الجنسين مما يشير إلى عدم تأثير متغير (الجنس) في تحصيل طلبة الصَّف السّادس الأساسي في قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها.

ويمكن أنْ عزى هذه النتيجة إلى إنَّ الظروف التعليمية والبيئية التي يتعرض لها الذكور والإناث متشابهة؛ لذلك اكتسبوا خبرات عديدة ومتساوية وبقيت في أذهانهم لفترة طويلة. فضلاً عن ذلك، فاللغة العربية اللغة الرسمية للعرب والمسلمين فهي تهيء لكلا الجنسين فهم كتابهم(القرآن الكريم)، وهذا دافع يتساوى به كلا الجنسين في اهتمامهم في درس قواعد اللغة العربية؛ ولأنَّ هذه الاسْترَاتِيْجيّةِ تتيح لهم دراسة لغتهم نظرياً وتطبيقاً. ولحبهم وتفاعلهم معها فهي عالجت نفورهم من درس قواعد اللغة العربية.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أنَّ المرحلة العمرية لطلبة الصَّف السّادس الأساسي هي مرحلة طفولة، والطفل يكتشف عالمه باللعب بغض النظر إنْ كان ذكر أو أنثى، وهذا يؤدي إلى تساوي اهتمام الذكور والإناث في تطبيق اسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور والتفاعل مع درس قواعد اللغة العربية بشكل ايجابي متد اوي؛ مما أدى إلى عدم تفوق أي الجنسين على الآخر في تحصيل طلبة الصَّف السّادس الأساسي لقواعد اللغة العربية وتطبيقاتها.

وكذلك قد يعزو الباحث ذلك إلى تساوي الحماس لدى معلمي الصَّف السّادس الأساسي لتطبيق هذه الاسْترَاتِيْجيّةِ وقيام الباحث بتدريبهم في نفس الظروف؛ مما أدى إلى تساوي تفاعل كلا الجنسين مع معلميهم وبالتالي أدى ذلك إلى عدم تفوق كلا الجنسين على الآخر في تحصيل طلبة الصَّف السّادس الأساسي لقواعد اللغة العربية وتطبيقاتها.

وتتفق هذه الدِّراسة مع دراسة المساعيد (!003)، ودراسة العموش (!006)، ودراسة القرنة (005). من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة

(0,05 = α) تعزى لمتغير الجنس بين متوسط علامات الطلبة الذكور (4.85)، ومتوسط علامات الإناث (4.88).

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو حرب (1990) فإنّ دراسة أبو حرب أظهرت تفوق الذكور على الإناث في التعبير الشفوي، ودراسة أبو موسى (2008) حيث أظهرت تفوق الإناث على الذكور في المهارات القرائية. ودراسة النبهاني (2011) حيث أظهرت تفوق الإناث على الذكور في الدّراسات الاجتماعية. حيث أكدت هذه الدّراسات عن وجود روق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدالة (0,05 = α).

التوصيات:

اعتماداً على نتائج الدِّراسة واستنتاجاتها، فإنَّ الباحث يوصي بالآتي:

1- الاهتمام في استخدام اسْتِرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور في تدريس قواعد اللغة العربية وتطبيقاته ، لطلبة الصَّف السّادس الأساسي .

2- إعداد دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية لتعريفهم بمهارات استخدام لاسْتِرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور في تدريس قواعد اللغة العربية، وتد ز هم لممارستها في تدريس قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها.

3- إجراء دراسات مقارنة تأثير اسْتِرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور وفاء تها في تحصيل الطلاب أو الطالبات في قواعد اللغة العربية، مع استراتيجيات حديثة أخرى.

4- إجراء دراسات تكشف عن اتجاهات المعلمين والمعلمات، في مرحلة التعليم الأساسي، نحو تعليم قواعد اللغة العربية باسْتِرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

الإمام مسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري النيسابوري (ت 261 هـ). **صحيح مسلم**. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، الجزء الخامس. لبنان. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

ابن نعمان، أحمد وآخرون (2005). **اللّغة العربية أسئلة التطور الذاتي والمستقبل**. لبنان. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

أبو حرب، يحيى (1990). **أثر التمثيل الحركي للنصوص اللغوية في قدرات التعبير الشفوي لدى طلبة الثاني الابتدائي في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية. عمان.

أبو موسى، لطفي موسى (2008).**أثر استخدام الدراما على تحسين مستوى بعض المهارات القرائية لدى طلبة الصَّف السابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

إسماعيل، زكريا (2005).**طرق تدريس اللّغة العربية**. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

امبو سعيد ، عبدالله بن خميس والبلوشي، سليمان بن محمد (2009).**طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية** ، ط ، الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

برهم، نضال عبد اللطيف (2005).**أساليب تدريس الاجتماعيات** ، ط ، الأردن. عمان: مكتبة لمجتمع العربي.

جاد، عبد المطلب (2003). **صعوبات تعلم اللّغة العربية**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

جمل، عبد الرحمن وعبد السلام (2000). **طرق التّدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التّدريس** ، ط ، الأردن. عمان : دار المناهج

الجبالي، محمد أحمد (1996) **دور استخدام لعب الأدوار والصور في تطوير مهارة التحدث لدى طلاب الصَّف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد.

الجرماوي، مها (2000). **العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم قواعد اللّغة العربية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة**. رسالة ماجستير جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الجلاد، ماجد زكي (2007).**تعلم القيم وتعليمها تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم، ط1** ، الأردن. عمان: دار المسيرة.

الجلاد، ماجد زكي (2008). **تعلم القيم وتعليمه تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم** ، ط1 ، الأردن. عمان: دار المسيرة.

الجليدي، حسن (2002). **قياس مستوى أداء تلاميذ الصَّف السّادس الابتدائي في محافظة القنفذة في المهارات الإملائية والموضوعات النحوية المقررة عليهم** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

حجازي، أيمن يوسف طه (2005). **أثر توظيف الألعاب التَّربوية في تنمية بعض مهارات اللّغة العربية لدى تلاميذ الصَّف الأول الأساسي** . كلية التربية، جامعة غزة، غزة.

حسين، كمال الدين (2005).**المسرح التمثيلي المصلح والتطبيق** . القاهرة: دار المصرية اللبنانية.

حماد، ايناس عبد الله (2005).**أثر استخدام اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الادوار لتحصيل طالبات الصَّف الثامن الأساسي في مادة اللّغة الانكليزية** . رسلة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة الازهر، غزة.

حموة، بهية غازي (2000). **أثر التمثيل الدرامي للنصوص القرائية على الاستيعاب القرائي لطلبة الصَّف السابع الأساسي في الأردن** . رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.

الحيلة، محمد محمود (2000). **تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية** الأردن. عمان: دار المسيرة.

الحيلة، محمد محمود (2002). **الالعاب التربوية وتقنيات انتاجها سيكولوجيا وتعليميا وعلميا** الأردن. عمان: دار المسيرة.

الحيلة، محمد محمود (2004). **استقصاء اثر التَّعلم المتمازج عبر الانترنيت في تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في مساق تكنلوجيا التعليم** . الأردن. عمان: دار المسيرة.

الحيلة، محمد محمود (2012). **تصميم التعليم نظرية وممارسة** . ط 3 ، الأردن. عمان: دار المسيرة

الحيلة، محمد محمود وغنيم، عائشة عبد القادر (2002).أثر الألعاب اللغوية التربوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الرابع الأساسي. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث.** 6. (2): 589- 626.

خلف الله، سلمان (2002).**المرشد في التّدريس** ، ط. ، الأردن. عمان: دار جهينة للطبع والتوزيع.

الخوالدة، ناصر أحمد (2003). **طرائق تدريس التربية الاسلامية واساليبها وتطبيقاتها العملية** . الأردن. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

دروزة، أفنان نظير (2000). **النظرية في التّدريس وترجمتها عمليا** . الأردن. عمان: دار الشروق.

الدليمي، طه علي ونجم، كامل محمود (2004).**أساليب حديثة في تدريس اللّغة العربية.** عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الرُّبيعي، شذى نفل (2003). **أثر أساليب علاجية في تحصيل طالبات الصَّف الرابع والاحتفاظ في مادة التاريخ** . أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد. بغداد.

رواشدة، محمد (2004). **أثر برمجية تعليمية في تحصيل قواعد اللّغة العربية لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن وفقاً لمستويات بلوم المعرفية** . رسالة ماجستير غير منشورة جامعة.

زايد، فهد خليل 2005). **الأخطاء النحوية والصرفية الكتابية والأخطاء الإملائية الشائعة عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة عمان وطرائق معالجتها** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية. عمان

زايد، فهد خليل (2013).**أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة.** الأردن. عمان: دار اليازوردي.

زاير، سعد علي ويونس، رائد (2012). **اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها.** بغداد: دار المرتضى.

زاير، سعد علي وعايز، ايمان اسماعيل (2011). **منهاج اللغة العربية وطرائق تدريسه** . بغداد: دار المرتضى.

زغلول، هشام (2004). **القيم التربوية المتضمنة في النصوص المسرحية المقدمة للمسرح المدرسي(دراسة تحليلية).** رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدِّراسات العليا للطفولة، القاهرة.

زيتون ،حسن 2003) **.استراتيجيات التدريس** . رؤية معاصرة لطرق التعليم والتّعلم.

سعادة، جودة أحمد، وفواز عقل ومجدي زامل وجميل استيته وهدى أبو عرقوب (2006).**التَّعلم النشط بين النظرية والتطبيق** . عمان: دار الشروق.

السيد، محمود أحمد (1996). في طرائق تدريس اللغة العربية**. منشورات جامعة دمشق، سوريا.**

سلامة، ياسر خالد(2001). **النحو التطبيقي.** عمان: دار المسيرة.

الشطرات، ذياب أحمد سالم (2004). **أثر طريقة لعب الدَّور في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في التربية الاجتماعية والوطنية ومستوى احتفاظهم بها.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

الشنطي، محمد وآخرون (1995).**النحو العربي-المشكلات والحلول** . المملكة العربية السعودية. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

صوالحة، فاتن (2000).**أثر استخدام اسلوب الدراما في تعليم نصوص القراءة على تنمية مهارات القراءة الجهرية المعبرة لدى طالبات الصَّف الخامس الأساسي** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح. فلسطين.

صوالحة، محمد (2007). مدى ممارسة الجانحين للعب في مرحلة الطفولة مقارنة بغير الجانحين. دراسة ميدانية مقارنة لعينة من الاطفال الجانحين في الأردن. **مجلة جامعة دمشق. 16** (4): 37-67.

ضيف، شوقي (1986).**تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً مع نهج تجديد** . القاهرة: دار المعارف.

ط طق، محمد صبحي (2000). **مستويات المعرفة النحوية لدى طلبة الصَّف العاشر الأساسي وبرنامج علاجي مقترح لبعضها** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد.

الطورة، هارون محمد (2004). **تصميم برنامج مبني على التّدريس باللّعب الدرامي وأثره في تطير مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الحلقة الاولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية، عمان.

عاشور، راتب قاسم و الحوامدة، محمد فؤاد (2003). **أساليب تدريس اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط**، الأردن. عمان: دار المسيرة.

العامري، عامرة خليل ابراهيم (2008).أثر اللعب التمثيلي على قدرات التفكير الابتكاري لدى أطفال الرياض، **مجلة كلية التربية الأساسية في الجامعة الاسلامية، غزة**، 3 (53): 373 - 422.

العاني، بشائر مولود توفيق (2002). **أثر استخدام الملخصات القبلية في تنمية التفكير الناقد بمادة التاريخ لدى طالبات الصَّف الخامس في معهد أعداد المعلمات**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية إبن رشد، جامعة بغداد، بغداد.

عبابنة، جعفر (2003).التحديات الداخلية التي تواجه اللغة العربية في العصر الحديث من حيث نحوها وصرفها واملاؤها، **الموسم الثقافي الحادي والعشرون لمجمع اللّغة العربية الأردني**.ط ، عمان: الأردن.

عبد الحميد، حسام الدين حسن (2000).أثر استخدام الألعاب على كل من المفاهيم والاتجاه نحو المادَّة الدِّراسية لدى تلاميذ الصَّف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسياً في مادة الدِّراسات الاجتماعية. **دراسات في المناهج، بحث مقدم إلى، كلية التربية**، مصر: القاهرة.

عبد الرزاق، عبد الرحمن عطا (2010). **أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة اللّغة العربية لدى تلاميذ الصَّفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية للمدارس الأردنية الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين وأولياء الأمور.** رسلة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط. عمان.

العبيدو، عثمان عبد المنعم (2000). **أثر اسلوب التعليم التعاوني في تحصيل طلاب الصَّف الثاني المتوسط في مادة التربية الاسلامية** . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد. بغداد.

العبيدي، رغد رسان (2012). **أثر اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الأدوار في اكتساب المفاهيم البلاغية واستبقائها لدى طالبات الصَّف الخامس الأدبي.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد. بغداد.

عدنان، محمد سلمان (1991). **دراسات في اللّغة والنحو.** بغداد. دار الحكمة للطباعة والنشر.

عطية، منى (2002). **أثر استخدام مسرحة المناهج في تدريس التأريخ لتلاميذ الصَّف الأول الإعدادي على تحقيق بعض أهداف المادة** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس مصر.

عطا ، إبراهيم محمد (2006). **المرجع في تدريس اللغة العربية** . ط2 ، مصر . القاهرة: دار الكتاب للنشر والتوزيع.

عفانة، عزو اسماعيل و اللوح، احمد حسن (2008). **التّدريس الممسرح .(رؤية حديثة في التعليم الصَّفي).** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عمار، سالم (2000). **نحو رؤية جديدة لتدريس النحو العربي على المستوى الجامعي في ضوء النظريات الحديثة في اللّغة العربية وعلم النفس** ، بيروت: مؤسسة الرسالة.

عمار، سام (2002). **اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية** . بيروت: مؤسسة الرسالة.

العماوي، جيهان أحمد (2009). **أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصَّف الثالث الأساسي** ، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

العموش، إبراهيم محمد (2006). **أثر الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصَّف السّادس الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد.

العناني، حنان (2002). **نمو الطفل المعرفي واللغوي** ، ط ، الأردن. عمان: دار الفكر.

العناني، محمد و الحديدي، ضحى (1995). **أساليب تدريس المهارات العملية**، المديرية العامة للتدريب التربوي، الأردن . عمان: دار الفكر.

عودة، أحمد سليمان (2005). **القياس والتقويم في العملية التّدريسية.** الأردن. عمان: دار الامل للنشر والتوزيع.

الغزالي، أبي حامد محمد بن محمد (1986).**إحياء علوم الدين**، الرسالة الثانية، ط1، ج1، بيروت: لبنان.

غزاوي، محمد ذيبان (2001). **الأسس النفسية لتكنولوجيا التعليم**، ط1، الأردن. عمان: المكتبة الوطنية.

الفرَّا، رلى احمد (2000). **فاعلية اسْتَرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور في تنمية الحكم الاخلاقي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**. رسالة ماجستير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان.

فلاتة، مصطفى محمد عيسى (1992).**المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم.** دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.

الفنيش، أحمد علي (1991). **استراتيجيات التّدريس**، القاهرة: الدار العربية للكتاب.

الفيصل، سمر روحي وجمل، محمد جهاد (2004).**مهارات الاتصال في اللّغة العربية**، ط1، الإمارات. العين: دار الكتاب الجامعي.

القرشي، أمير إبراهيم (2001).**المناهج والمدخل الدِّراسي**، القاهرة: عالم الكتب.

القرنة، علي أحمد (2005). **أثر أسلوب الدراما في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مبحث اللّغة العربية لدى طلبة الصَّف الخامس الأساسي**. اطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد.

القضاة، شرف (1991). **الحديث النبوي الشريف**، ط1، الأردن. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

القضاة، محمد فرحان و الترتوري، محمد عوض (2006).**اساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

القضاة، محمد فرحان و القضاة، محمد أمين (2008). أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيتي لعب الادوار والقصة في تنمية استعداد القراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة. **المجلة التربوي** ، 86 (22): 55. -205.

القمش، مصطفى والبواليز، محمد و المعايطة، خليل عبد الرحمن (2008). **القياس والتقويم في التربية الخاص** ، ط. ، الأردن. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الكخن، أمين وهنية، لينا (2009). أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصَّف العاشر الأساسي، **المجلة الأردنية في العلوم التربوي ، 5** (3) :201- 216.

الكريم، عبد الله أحمد (2002). **الوجيز في النحو** ، القاهرة: مكتبة الآداب.

لافي، سعيد عبد الله (2006).**التكامل بين التقنية واللّغ** ، ط. ، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

اللبدي، محمد سعيد نجيب (999). المتعلمون وقواعد النحو، **مجلة المعل** ، (3)، عمان: الأردن.

محمود، عبدالرحمن (996). تدريس النحو في المرحلة الابتدائية باستخدام الصور التركيبية، **المجلة العربية للتربي** ، 16 (1): 31 -98.

الا خزومي، مهدي (2002).**قضايا نحوي** ، ط. ، أبو ظبي: المجتمع الثقافي.

مدكور، علي احمد (2000). **تدريس فنون اللّغة العربي** . القاهرة: دار الفكر العربي.

مرعي، أحمد توفيق والحيلة، محمد محمود (2000). **الناهج التربوية الحديث** .ط. ، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مرعي، أحمد توفيق والحيلة، محمد محمود (2002).**طرائق التّدريس العام** . عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المساعيد، صالح قنيان (2003). **أثر استخدام طريقتي لعب الأدوار والمناقشة في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في دروس العبادات واتجاهاتهم نحوه** .

رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان.

الناصر، محمد و حمدي، نرجس (2003).أثر التّدريس باستخدام الدراما وفق منحى مسرحة المناهج لمادة قواعد اللغة العربية في التحصيل الدِّراسي وتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصَّف السّادس الابتدائي في القطيف في المملكة العربية السعودية. **دراسات، العلوم التربوية** ، 38 ( ): 107-123.

النبهاني، سعود (2011). فاعلية استخدام طريقة التمثيل المسرحي في تدريس الدِّراسات الإجتماعية لدى طلبة الصَّف السّادس الأساسي في سلطنة عمان في التحصيل و الإتجاه نحو المادة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، **21**، (1): 97-120.

نصار، محمد يوسف و صوالحة، معتصم ناصر (2000).**الدراما التعليمية نظرية وتطبيق** ، الأردن. إربد: المركز القومي للطباعة والنشر.

النواصرة، جمال محمد (2013). **مسرحة المناهج الدِّراسية** . ط1 ، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

النواصرة، جمال محمد (2010). **أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطفل** ، ط1 . عمان :دار الحامد للنشر والتوزيع.

هارف، حسين علي (2005). توظيف النهج البرشتي في مسرحة المناهج التعليمية لطلبة المرحلة الثانوية. بحث مقدم إلى: بحث مقدم ل **مؤتمر علاقة المسرح بالتربية، وتنمية الذائقة الفنية من الطفولة حتى الشباب** ، جامعة دمشق، 21-22\11\2005 .دمشق:سوريا.

الوائلي، سعاد عبد الكريم (2004).**طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين النّظرية والتطبيق** .ط ، الأردن. عمان: دار الشروق.

الوائلي، سعاد عبد الكريم والدليمي، طه علي.(2003). **اللّغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها** .ط ، الأردن. عمان: دار الشروق.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (2005). **نتائج الاختبارات الوطنية** .

المراجع الأجنبية:

Anastasiou , Penny ; (2001) ,**Drama & Education: (Role – Playing)**, copyright 2002. http: // www. google.com.

Ballou , Kathryn.(2000). **The effects of drama intervenetion on communication siklls and learning attitudes of at – risk sixth grade students**, Unpublished doctoral dissertation , Clemson university , south Carolina.

Bruse , tina. (1994).seeing play for with it is parents and professional workers together. **Journal of early years Education ,2(1),17-22.**

Chasen , Lee.(2003). Linking Emotional Intelligence and Literacy Development Through Educational **Drama for a group of first and second graders** , Unpublished doctoral dissertation ,University of U.S.A- New york.

Corcoran, Carol and Davis. (2006).Study of **the Effect of Readers Theater on SecondandThird Grade Special Education students fluency growth** ,Eric Document Reproduction service no eg.

Castello ,Adrienne.(2006).New Literacies in English: **integrating process Drama and digital video in urban ,eight grade classroom. Unpublished doctoral dissertation** , University of U.S.A- New york.

Davis.pack denis.(1998), using Role play and oranges to resolve conflict ,**vocational education journal.64(5).40.**

Dureen, Jonathan, Solomon, Joan, 1994, The Great Evolution Trial: Use of Role-plan is the Classroom, **Journal of Research in Science Teaching, 31(5), 575-582.**

Engel , H. m ; (1990) ,**Role - Playing** , Handbook of creative learning exercises.2nd edition. HRD press. Amherst , m A. Copyright 2002. **http: // www.ask.com**.

Gabarino, James: Stolt. Frances M. and Faculty of Erikson Institute. 1992. What Children Can Tell Us. Josscy-Bass Publishers. San Francisco

Gerber. ulrieb.(1990).literary Role play **,let gournal.44(3).1990**.

Herr, J (2002). **Working with young children** G.Epuplisher.

Hatcher-Keene, C., (2009). "Hablamos Espanol": An Inquiry **into the Use of Role-Plays in a Spanish Middle School Classroom**. M. A., University of California.

Hughes ,john. (2000).) Drama a learning medium: researching poetry.**primary Educator ,6(3),19-25**.

Jackson , Paul T & Walters , John P (1999) , **Role - Playing in Analytical Chemistry**: The Alumni Speak , Department of Chemistry , st. Olaf College , Northfield , Copyright 2002. http: // www.msn.com

Joseph , A ; Brunn. J. (1992) , **Social Technology in the elementary Social studies** , vo. 56 , n. 7 , p. 389 - 390

www.DramaEd.ne. J. Basom,(2005) **Drama** .

www.jordanzad.com/index.php?page=article&id=1777074.

wolf, thia.(1996). Wright , lauren , Imboff , tom, collaborative Roly play and negotiation ,across-disiplinary and eavor, **journal of advanced composition,14.(1).149-166**.

Lifton , R. (1993).**The Protean Self**. New York: Basic Books.

Liu, Karen Chia-Yu, & Greathouse, Noelee J., 1992, Early Experience of Cooperative learning in preschool Classroom, **Journal of Contemporary Education**. **63(3), 195-200**

Yardley-Matweijczuk, Krysia M.,(1997), **Role Play: Theory and Practice**. Sage Publication, London.

الملحق (1)

استبانة آراء الخبراء والمحكمين في بيان صلاحية فقرات الاختبار التحص ل

جامعة آل البيت

كلية العلوم التربوية

قسم المناهج والتّدريس

الأستاذ الدكتور..المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

وبعد:

يُجري الباحث دراسة بعنوان " **أثر اسْتَّرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور في تحصيل طلبة الصَّف السّادس الأساسي لقواعد اللّغة العربية وتطبيقاتها في الأردن** ". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها. وبعد الاطلاع على أدبيات سابقة حول اسْترَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور صمم الباحث أداة الدِّراسة في صورتها الأولية.

ولما تمتازون به من مكانة علميّة وخبرة في هذا المجال أرجو النظر في هذا الاختبار وتدوين ما ترونه مناسباً من ملحوظات تعتقدون ها تثري الموضوع، ومدى سلامة اللغة المستهدفة في بناء الاختبار.

شاكراً حسن تعاونكم

الباحث

أحمد حازم المشهداني

الاختبار في صورته النهائية

تعليمات الاختبار التّحصيلي

- عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة، يتألف هذا الاختبار من:

(0) فقرات، يتلو هذه الفقرات أربع إجابات، واحدة منها صحيحة. فما عليك إلا

وضع إشارة (×) في المربع الذي يمثل الإجابة الصحيحة في المربع المخصص في ورقة الإجابة، وفيما يأتي مثال على ذلك: س \ إعراب المبتدأ هو:

ج - منصوب. بـ - مرفوع. ج - مجرور. - مبني.

الاجابة الصحيحة لهذا السؤال هي (ب). والمطلوب منك عزيزي الط ب وضع اشارة (×) في ورقة الاجابة أمام الرقم الذي يشير إلى الفقرة الصحيحة في المربع (ب).

ٍ - (0) فقرات من نوع (/) أو × ، فما عليك إلا وضع الإشارة أمام الفقرة

وفيما يأتي مثال على ذلك:

س \ الخبر اسم منصوب يقع بعد المبتدأ فيكون جملة مفيدة.

الاجابة الصحيحة هذا السؤال هي (×). والمطلوب منك عزيزي الطالب وضع اشارة (×) في ورقة الاجابة أمام الرقم الذي يشير إلى الفقرة.

ا - (0) فقرات املأ الفراغات بما يناسبها، فما عليك إلا وضع الكلمة المناسبة في الفراغ وفيما

يأتي مثال على ذلك:

س \ اسم الفاعل هو اسم مشتق يأتي من الفعل الثلاثي على وزن فاعل...............

ا - (0) فقرات كون جمل تامة المعنى.

س \ اسم فاعل مصوغ من الفعل الثلاثي ؟

ج - الفائز محبوب.

- أكتب اسمك على ورقة الأسئلة، وأجب عن جميع الفقرات واكتب رمز الإجابة الصحيحة على ورقة الإجابة.
- الزمن (45) دقيقة

شكراً لتعاونكم واهتمامكم.

الباحث

أحمد حازم أسود

فقرات الاختبار

س1 : اختر البديل المناسب:

رقم الفقرة	البـــدائـــــل			
	أ	ب	ت	ث
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

1 - إحدى الجمل الآتية فيها اسم موصول.

- أخوك قائل الحق

بـ - زرنا اخوك الذي نجح.

تـ - أخوك محبوب.

ثـ - أخوك ينصر المظلوم.

2 - وردت صيغة المبالغة في أحدى الجمل الآ ة:

- هذا الأنسان شكور.

بـ - شكراً لزيارتك لنا.

تـ - أشكرك على كل موقف نبيل.

ثـ - لا شكر على واجب.

3 – اسم يـ تاج لصلة موصول ليتمم معناه مختص بالعاقل مبني على الفتح.

- الذين.

بـ - اللذين.

تـ - التي.

ثـ - اللذان.

4 - في إحدى الجمل الآتية اسم مفعول مصوغ من الفعل غير الثلاثي.

- الدَّرس مكتوب.

بـ - القلم مكسور.

تـ - الباطل مذموم.

ثـ - النفط مُستخرج.

5 - اسم موصول مشترك لغير العاقل.

- من.

بـ - الذي.

تـ - اللواتي.

ثـ - ما.

6- الاسم الموصول صحيح في واحدة من الجمل الآتية:

أ- شاهدت اللذين نجحوا.

ب- شاهدت الذين نجحا.

ت- شاهدت اللواتي نجحت.

ث- شاهدت اللذين نجحا.

7- واحدة من الكلمات الآتية ليست صيغة مبالغة:

أ- وقور.

ب- متلاف.

ت- ضراب.

ث- مدافع.

8- اسم مشتق يدل على من وقع عليه الفعل.

أ- اسم الفاعل .

ب- المبتدأ.

ت- اسم المفعول.

ث- الخبر.

9- يعرب الاسم الموصول في جملة "فاز الذي أطاع والديه".

أ- اسم موصول مبني في محل جزم.

ب- اسم موصول مبني في محل نصب مفعول به.

ت- اسم موصول مبني في محل جر اسم مجرور.

ث- اسم موصول مبني في محل رفع فاعل.

10- أي وزن من الاوزان الآتية هو من صيغ المبالغة.

أ- فَوْعَلْ.

ب- فَعْلَلْ.

ت- إفعلالْ.

ث- فَعِلْ.

رقم الفقرة	البدائل			
	أ	ب	ت	ث
.6				
.7				
.8				
.9				
.10				

س2 ضع علامة (/) أمام العبارة الصحيحة و علامة (×) أمام العبارة الخاطئة:

1 - لاتكن جازعاً عند الشدائد، وردت كلمة (جازعاً) في هذه الجملة وهي صيغ مبالغة.

2 - إعراب الاسم الموصول في الجملة الآتية
(كرَم الرئيس الجنود الذينَ حسموا المعركة) مفعول بهِ.

3 - كلام الجد مُنصَتٌ اليه، (مُنصَتٌ) اسم مفعول

4 - يأتي اسم المفعول من الفعل الثلاثي على وزن مضارعه مع ابدال حرف المضارعة ميماً مكسور ما قبله

5 - (فعْيل) هو أحد أوزان صيغ المبالغة.

6 - يعرب الاسم الموصول (الذير) إعراب المثنى.

7 - صيغة المبالغة هي احدى المشتقات.

8 - الفعل الذي صيغَ اسم المفعول (متوفى) منه هو (توفى).

9 - (الذي) هو اسم اشارة مبني على السكون.

10 - الاسماء الموصولة جميعها مبنية.

رقم الفقرة	الإجابة الصحيحة	الإجابات الخاطئة
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

س3\ أكمل الفراغات بالكلمة المناسبة:

1- عجبا للإنسان....................... يزين مظهره ولا يزين خلقهُ.

2- معطاء أي هو كثير العطاء، مِطعَان: أي هو كثير..................

3- ضرب فهو مضروب، كتب فهو.....................

4- كلمة غفور على وزن.........................

5- اسم موصول يعرب اعراب المثنى ويكون للمؤنث.......................

6- حدث..................... حلمت به طويلاً و تحقق.

7- لا ينال المجد الا.............. يستحقه.

8- عالم فهو عليم، حاقد فهو.........................

9- الاسم المفعول يصاغ من الفعل الثلاثي على وزن.......................

10- الاسم الموصول المشترك ويكون للعاقل هو......... ....

س14\ مثل لما يأتي بجمل مفيدة:

1 - جملة تتضمن الاسم الموصول (الذي).
2 - جملة تتضمن اسم مفعول مصوغ من فعل غير الثلاثي.
3 - جملة تتضمن إسماً موصولاً يعرب إعراب المثنى.
4 - جملة تتضمن صيغة مبالغة على وزن (مِفْعَالْ).
5 - جملة تتضمن اسماً موصولاً للمؤنثة المفردة.
6 - جملة تتضمن اسم مفعول (محبوب).
7 - جملة فيها صلة موصول.
8 - جملة فيها اسم موصول مشترك للعاقل.
9 - جملة تتضمن صيغة مبالغة على وزن (فعول).
10 - جملة تتضمن الكلمة (مكتوب).

تمنياتي لكم بفلاح الدارين

الملحق (2)

مفتاح الاجابات الصحيحة لفقرات الاختبار التّحصيلي

السؤال الأول:

رقم الفقرة	البــدائــــل			
	أ	ب	ت	ث
.1		×		
.2	×			
.3	×			
.4				×
.5				×
.6				×
.7				×
.8			×	
.9				×
.10				×

السؤال الثاني:

الفقرة	الإجابة الصحيحة	الإجابة الخاطئة
1.		×
2.	×	
3.	×	
4.		×
5.	×	
6.		×
7.	×	
8.	×	
9.		×
10.		×

السؤال الثالث:

1 - ......الذي..........

2 - ....الطعن...........

3 - .....مكتوب.........

4 - ....فعول.........

5 - ....اللتان.........

6 - ....الذي.........

7 - ....من...........

8 - ......حقود...........

9 - ...... مفعُول........

10. ......من..........

س14\ مثل لما يأتي بجمل مفيدة:

1 - الله الذي خلقنا.

2 - النفط مستخرَج من باطن الأرض.

3 - فاز اللذان شاركا في السباق.

4 - المسلم مقدام على فعل الخير.

5 - أحب أمي التي ربتني

6 - المعلم محبوب

7 - أكرم الذي أكرمني

8 - مَن يزع خيراً يحصد ثماره.

9 - الله غفور رحيم.

10 الدَّرس مكتوب.

الملحق (3)

تصميم دليل المعلم

أخي المعلم/ أختي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

وبعد:

يضع الباحث بين أيديكم دليلاً مرشداً إلى كيفية تطبيق تدريس مادّة قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها باستخدام اسْتِرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور لطلبة الصَّف السّادس الأساسي. ويأمل الباحث أنْ يقدم خدمة للغة العربية والإفادة منه في تنفيذ الحصص المطلوبة.

وسيعتمد الباحث اسْتِرَاتِيْجيّةِ لعب الدَّور وهي من الاستراتيجيات التي تسهم في زيادة فاعلية التّعلم والتعليم نحو تحقيق الأهداف المعرفية بمستوياتها المختلفة؛ وجعل المتعلم في موقف المواجهة والتحدي والمشاركة، الأمر الذي يجعله يشعر بأهميته كفرد فاعل ونشط ي مجتمعه، ويرتقي به وبالعملية التعليمية نحو الأفضل.

مع جزيل الشكر والتقدير

الباحث

أحمد حازم أسود

إرشادات عامة:

يرجى مراعاة ما يأتي:

1- تهيئة القاعة الدّراسية والظروف المناسبة لأداء الدَّرس بأكمل وجه.

2- تمهيد المعلم في بداية كل درس (بضع دقائق) وذلك بإعطاء نبذة مختصرة عن الموضوعات السَّابقة المتعلقة بالموضوع لغرض إثارة انتباه الطلبة، وزيادة اهتمامهم بالدَّرس الجديد وإدامة الربط بينهما.

3- تشجيع الطلبة على المناقشة، بحيث يقتنع الطلبة بفائدتها.

4- تقديم تغذية راجعة في كل مرحلة من مراحل الدَّرس، وتوجيه الطلبة حسب الموقف والموضوع.

5- تشجيع الطلبة وإظهار الانطباع الجيد حول ما أنجزه الطلبة من أدوار؛ لانعكاس ذلك على فهمهم وكلامهم.

إرشادات تخص اسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور

يرجى مراعاة ما يأتي: هناك ثلاث مراحل أساسية لتنفيذ الدَّرس باسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور هي:

أولاً: التخطيط للدرس: نفترض أنَّ المدرس قام في هذه المرحلة بما يأتي:

1- حدد الأهداف التي يريد تحقيقها من خلال اسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور.

2- قام بكتابة السيناريو التعليمي الذي سيقوم عليه لعب الدَّور.

3- وزع الأدوار على الطلبة قبل بدأ الدَّرس ودربهم عليها، حيث ينتقي المعلم عدداً من الطلبة قبل موعد الحصة بفترة كافية ويوزع عليهم نسخاً مصورة من النص ويوزع الأدوار ويتدربون عليها تحت إشرافه؛ كي يقدم لهم التوجيهات اللازمة ويصوب ما يقعون به من أخطاء.

4- حضَّر مجموعة من الاسئلة للطلبة المشاهدين للإجابة عليها أثناء قيام زملاؤهم بلعب الدَّور.

5- قام بتجهيز المواد والادوات اللازمة للعب الدَّور.

ثانياً: تنفيذ مشهد لعب الدَّور:

يجب استخدام لعب الدَّور كجزء من عرض الدَّرس وبالتالي نفترض أنَّ المدرس قد قام بالتمهيد للدرس مسبقاً أمَّا الجزء الخاص بالتنفيذ للعب الدَّور فيشمل الخطوات الآتية:

1- يقوم المُعلِّم بتهيئة الصَّف بلعب الدَّور كأن يقول لهم إنَّ هذا الجزء سيكون ممتعاً؛ لأننا سنوضح الدَّرس باسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور.

2- يطلب من الطلبة الخروج أمام زملاؤهم ويقوم بتوضيح مبسط لباقي أفراد الصَّف عن آلية سير اسْتِرَاتِيْجِيّةِ لعب الدَّور.

3- يطلب من الطلبة القيام بلعب الدَّور أمام زملاؤهم.

ثالثاً: الخاتمة: يقوم المُعلِّم في هذا الجزء بما يأتي:

1- يطلب من الطلبة الذين قاموا بالدَّور نقد أنفسهم وأدوارهم وكذلك نقد بعضهم البعض.

2- يطلب من الطلبة الجالسين إبداء رأيهم حول الأدوار التي قام بها زملاؤهم.

3- مناقشة الطلبة في المعلومات التي استخلصوها من لعب الدَّور عن طريق إجابتهم عن الأسئلة التي أعطيت لهم في بداية لعب الدَّور.

دليل المعلِّم إلى استخدام اسْتَرَاتِيْجِيّةِ (لعب الدَّور) في تدريس قواعد اللّغة العربية

العام الدِّراسي: 2014 \2015.

الفصل الدِّراسي: الثاني

الصَّف: السّادس الأساسي.

المادة: قواعد اللّغة العربية وتطبيقاتها.

المـوضــوع: الاسم الموصول.

الأهداف:

1- الأهداف المعرفية

يتوقع من الطالب أن:

- يتعرُّف على الاسم الموصول و الجملة التي تليه.

ب - يستنتج قاعدة الاسم الموصول.

ج - يعرب الاسم الموصول في جمل معطاة.

د - يستخرج الاسم الموصول من الامثلة.

- يكون جملاً تامة المعنى تحتوي على الاسم الموصول.

و - يناقش الاسم الموصول وأمثلته مع المعلم.

2- الأهداف الوجدانية

جعل الطالب قادراً على أنْ:

- يتعاون وزملاؤه في معرفة الاسم الموصول من خلال الأمثلة.

ب - يبدي استعداداً لتطبيق الاسم الموصول في حديثه.

ج - يظهر رغبة في التقويم لنفسه و لزملائِه أثناء التحدث بجمل خاطئة.

- يشعر بالرضا والارتياح أثناء استخدام الاسم الموصول في حديثه.

3-الأهداف المهارية

جعل الطالب قادراً على أنْ:

- يمثل دور الاسم الموصول بإتقان الأداء مراعياً الزمن.

ب - يؤدي دور الاسمِ الموصول في مشهد تمثيلي مراعيا لغة الجسد.

الوســائل التعليمية:

السبورة والطباشير الملونة أو لوحة العرض الالكترونية، و هناك وسائل استخدمت في تمثيل الأدوار تمثلت في:

الملابــس المناسبة للدور الذي يقوم به الطالب (القبعات التي يستخدمها الطلبة المدوَن عليها أسماء المواضيع المراد تمثيلها من قبل الطلبة).

ضبط المؤثرات الخارجية:

يقوم المعلم بتوزيع الأدوار ويعرضها على الطلبة، ويساعدهم في اختيار ما يناسبهم بحسب قدراتهم، والأدوار أحد عشر دوراً وهي: **الهذلي، والاسم الموصول، وصلة الموصول، والّذي، الّتي، اللذان، واللتان، و الّذين، واللواتي، وما، ومن**

خطوات الدَّرس:

التهيئة للدرس عن طريق: عرض وسيلة تعليمية توضح الاسم الموصول، وصلة الموصول، ومناقشة الطلبة في المادة العلمية عن طريق الأسئلة الآتية:

س1 / أحب أمي. هل هذه الجملة تامة المعنى ؟ ج نعم.

س2 / أحب أمي التي. هل هذه الجملة تامة المعنى ؟ ج لا.

س3 / ما الكلمة التي جعلت الجملة غير تامة المعنى ؟وهل هي أسم أم فعل أم حرف؟ وهل لها معنى ودلالة واضحة بمفردها؟ ج/ (التي). وهي اسم، ليس لها معنى أو دلالة بمفردها.

س4 / ماذا تحتاج ليتم معناها؟ ج تحتاج لجملة تامة بعدها تسمى صلة الموصول تتم معناها.

تمثيل الأدوار:

يقوم الطلبة بأداء الأدوار التي اختاروها، ويقوم الطلبة الآخرون بالملاحظة، ثم تُعرض المادة التعليمية على الطلبة عن طريق توضيح الأدوار، وكيفية أدائها:

يقف طالبان جانباً وكأنهما يتحدثان مرتديان قبعتين أحداهما مكتوب عليها **صلة الموصول** والثانية مكتوب عليها **الهذلي** ، ثم يدخل طالب ثالث مرتدياً قبعته مكتوب عليها **الاسم الموصول** فيسأل **الهذلي** صلة الموصول من هذا؟

فيجيبه **صلة الموصول** : هذا الاسم الموصول.

فيناديه أيها **الاسم الموصول** هذا الشخص يسأل عنك ويريد أنْ يسألك سؤالاً.

الهذلي: هل حقاً يا سيدي اسمك الاسم الموصول؟

فيجيبه الاسم الموصول : أجل أنا مدير الاسماء الموصولة.

الهذلي : وما الاسم الموصول؟

الاسم الموصول اسم يدل على شيء معين (للعاقل وغير العاقل) بوساطة كلام تام بعدهُ ويسمى هذا الكلام صلة الموصول.

صلة الموصول : يبتسم ويقول أنا هنا أنا هنا، هل تستطيع أنْ تستغني عني أيها الاسم الموصول؟

الاسم الموصول : أنت نصفي الثاني ولا غنى لي عنك. ولا معنى لي من دونك.

الهذلي: أيها الاسم الموصول أنت قلت أنا مدير الأسماء الموصولة، فماذا تعني بذلك ؟

الاسم الموصول : لدي قسمان ويضمان موظفين وسأعرفك ء يهم.

- قسم خاص وموظفوه: الذي، التي، اللذان، اللتان، الذين، اللواتي.
- قسم مشترك وفيه موظفان: ما، من.

يدخل طالب مرتدياً قبعة مكتوباً عليها **الّذي** ويقول: أنا **الّذي** : أنا اسم موصول مبني على السكون خاص بالمفرد المذكر العاقل وغير العاقل.

الهذلي : لم أفهم ما ت صد هلا تعطيني مثالاً يوضح لي ما تقول.

الذي: بالتأكيد والمثال: عجباً للإنسان الذي يزين مظهره ولا يزين خلقه.

الهذلي : شكراً لك.

فيدخل الطالب الثاني ويقول أنا **الّتي:** أنا اسم موصول مبني على السكون خاص بالمفردة المؤنثة العاقلة وغير العاقلة.

الهذلي : هلا وضحتِ لي بمثال؟

الّتي: نعم، الدّراسة أهم الأهداف التي حققتها.

الهذلي : شكراً لكِ.

يدخل طالب مرتدياً قبعة مكتوباً عليها **(اللذان)**.

فيقول اللذان: أنا اسم موصول معرب إعراب المثنى خاص بالمثنى المذكر العاقل وغير العاقل، وسأوضح بمثال: الصديقان اللذان أحبهما مخلصان.

الهذلي : شكراً لكِ.

ثَم يدخل طالب مرتدياً قبعة مكتوباً عليها **(اللتان).**

فيقول اللتان: أنا اسم موصول معرب إعراب المثنى خاص بالمثنى المؤنث العاقلة وغير العاقلة وسأوضح ذلك بمثال (أكرمتُ الطالبتين اللتين فازتا بالسباق).

الهذلي : أحسنتما.

يدخل طالب يرتدي قبعة مكّ وب عليها (**الّذين**).

فيقول الّذين: أنا اسم موصول مبني على الفتح خاص بجمع المذكر العاقل، مثل: فاز الذين أسرعوا بالسباق.

ويدخل طالباً مرتدياً قبعة مكتوب عليها **(اللواتي)**.

فيقول اللواتي أنا اسم موصول مبني على السكون خاص بجمع المؤنث للعاقل، مثال: نحن نحب النساء اللواتي يخلصن في عملهن.

الهذلي : شكراً لك

الاسم الموصول: هؤلاء يمثلون القسم الاول من الموظفين أما القسم الثاني فيضم مَن وما، تفضلوا:

يدخل طالب مرتدياً قبعة مكتوب عليها **(مَنْ)**.

فيقول مَنْ: أنا اسم موصول مبني على السكون للعاقل، مثل: لا ينال المجد إلا من يستحقه.

الهذلي : أحسنت.

و يدخل طالب يرتدي قبعة مكتوب عليها **(ما).**

فيقول ما: أنا اسم موصول لغير العاقل مبني على الفتح، مثل: دمر الغزاة القدس، وأخذوا يفسدون كل ما فيها.

الهذلي : أ. سنتم جميعاً، وبارك الله فيكم وجمعكم على الخير دوماً أنتم وصلة الموصول التي لا تستطيعون أنْ تستغنوا عنها.

صلة الموصول : شكراً لك.

(الملخص)

المعلم: **الاسم الموصول** : جميع الاسماء الموصولة مبنية حسب حركة آخرها إلا اللذان واللتان يعربان إعراب المثنى، وما بعدها جملة تامة تدعى صلة الموصول تتم معنى الجملة.

من يقول لي ما هو إعراب المثنى ؟

طالب: أي يرفعان وعلامة رفعهما الألف وينصبان ويجران وعلامة نصبهما وجرهما الياء.

شكراً لكم جميعاً.

استراتيجيات التقويم المستخدمة:

1. فردية وتمثلت في التقويم الذاتي من قبل الطلبة الممثلين للأدوار.

2. جماعية وتمثلت في أساليب ملاحظة مجموعة الطلبة المشاهدين لأدوار زملاؤهم الممثلين.

3 - استراتيجيات التواصل من خلال أسئلة متنوعة حول موضوع الدَّرس شملت معظم مستويات الجانب المعرفي.

الأنشطة:

١ - تكليف طلبة آخرين بأدوار أخرى للاسم الموصول.

٢ - حل التدريبات المقررة في الكتاب.

دليل المعلِّم إلى استخدام اسْتَرَاتِيْجِيّةِ (لعب الدَّور) في تدريس قواعد اللّغة العربية

العام الدِّراسي : 2014 \2015 .

الفصل الدِّراسي : الثاني.

الصَّف : السّادس الأساسي.

المادة : قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها.

الموضوع : صيغ المبالغة.

الأهداف:

1- الأهداف المعرفية

يُتوقع من الطالب نهاية الدَّرس أنْ:

أ - يُعدد أوزان صيغ المبالغة.

ب - يستنتج موضوع صيغ المبالغة.

ج - يفرِّق بين صيغة المبالغة واسم الفاعل.

د - يستخرج صيغة المبالغة من الأمثلة.

هـ - يناقش صيغ المبالغة مع المعلم.

2- الأهداف الوجدانية

يتوقع من الطالب نهاية الدَّرس أنْ:

أ - يتعاون وزملاؤه في معرفة صيغ المبالغة.

ب - يبدي استعداداً في تطبيق أوزان صيغ المبالغة في حديثه.

ج - يظهر رغبة في تقويم نفسه وزملاؤه أثناء التحدث بجمل خاطئة.

د - يشعر بالرضا والارتياح أثناء استخدام صيغ المبالغة في حديثه.

3-الأهداف المهارية

يتوقع من الطالب نهاية الدَّرس أنْ:

أ - يمثل دور صيغة المبالغة بإتقان الأداء مع مراعاة الزمن.

ب - يؤدي صيغة المبالغة في مشهد تمثيلي مراعياً لغة الجسد.

الوســائل التّعليمية:

السبورة والطباشير الملون أو لوحة العرض الالكترونية، وهناك وسائل استُخدِمَت في تمثيل الأدوار تمثلت في:

الملابــس المناسبة للأدوار التي يقوم بها الطلبة (القبعات التي يستخدمها الطلبة مكتوب عليها اسماء المواضيع المراد تمثيلها و طاولة مكتب وكرسي للقاضي + كرسيان أمام مكتب القاضي + سجل القاضي).

ضبط المؤثرات الخارجية:

يقوم المعلم بتوزيع الأدوار ويعرضها على الطلبة، ويساعدهم في اختيار ما يناسبهم بحسب قدراتهم، والأدوار ثمانية وهي: صيغ المبالغة، واسم الفاعل، والاوزان الخمسة، وقاضٍ.

خطوات الدَّرس

التهيئة للدّرس عن طريق:

يخطط المعلم مع طلبته مسبقاً للعمل ويوزع الأدوار عليهم بحسب ما يناسب قدراتهم قبل العرض، ومن ثم عرض وسيلة تعليمية توضح تعريف صيغ المبالغة بتدوينها على السبورة أو عرضها على جهاز العرض الالكتروني وتكليف الطلبة القيام بالخطوات الآتية:

ستنتاج المشتقات وأوزانها وربطها بصيغ المبالغة مع إعطاء أمثلة.

تمثيل الأدوار:

يقوم الطلبة بأداء الأدوار التي اختاروها، ويقوم الطلبة الآخرون بالملاحظة، ثم تُعرض المادة العلمية على الطلبة عن طريق توضيح الأدوار، وكيفية أدائها:

يدخل طالب مرتدياً قبعة مكتوب عليها **(اسم الفاعل)** يسلم ويقول أنا **اسم الفاعل** .

ثم يدخل طالب مرتدياً قبعة مكتوب عليها **(الأب).**

الأب (صيغ المبالغة) يسلم ويقول: أنا اسم مشتق أدلُّ على من قام بالفعل على وجه المبالغة والكثرة في الصَّفة و لدي خمسة أولاد لكل واحد منهم وزنٌ خ ص بهِ، سأعرفك عليهم، تفضلوا يا أولاد:

يدخل الطالب الأول مرتدياً قبعة مكتوب عليها**(فَعِيلٌ).**

فَعِيلٌ يقول: أنا كريمٌ وأنا على وزن فعيل.

يكتب **المعلم** على السبورة فعيل ← كريم، من دون أي تدخل.

يدخل الطالب الثاني مرتدياً قبعة مكتوب عليها **(مِفْعَالٌ).**

مِفْعَالٌ يقول: أنا معطاءٌ وأنا على وزن مفعال.

يكتب **المعلم** على السبورة مفعال ← معطاء من دون أي تدخل.

يدخل الطالب الثالث مرتدياً قبعة مكتوب عليها**(فعَال).**

فعَال يقول: أنا نصَار وأنا على وزن فعَال.

يكتب **المعلم** على السبورة فعَال ← نصًار من دون أي تدخل.

يدخل الطالب لرابع مرتدياً قبعة مكتوب عليها**(فعِل).**

فعل يقول: أنا حَذِرٌ وأنا على وزن فعل.

يكتب **المعلم** على السبورة فعل← حذر من دون أي تدخل.

يدخل الطالب الخامس مرتدياً قبعة مكتوب عليها**(فعول).**

فعول يقول: أنا صدوق وأنا على وزن(فعول).

يكتب **المعلم** على السبورة فعول ← صدوق من دون أي تدخل.

يتكلم **اسم الفاعل** فيقول: أنتم عائلة تبالغون.

فيقول **الأب** : تتهمنا بالمبالغة ويحك من أنت لتتهمنا بالمبالغة.

فيقول لهُ **اسم الفاعل** أنا اسم الفاعل وكذلك أنا أجمع كل صفات أولادك ولكن لا أبالغ أنا مُكرِم ضيفي مُعطٍ الفقير تائبٌ إلى الله، صادقٌ في قولي، حاذرٌ غدرَ عدوي.

فيقول **الأب** : القضاءُ بيننا.

فيقول **اسم الفاعل** : ولك ذلك.

يدخل طالب بلباس قاضٍ مرتدياً قبعة مكتوب عليها **(القاضي)** حاملاً كتاباً ويجلس في مكان معدٍ مسبقاً يشبه مجلس القضاة مقابل الطلبة ويقف **الأب** (صيغ المبالغة) و**اسم الفاعل** أمامه ويقول

أنا القاضي : أين الخصمان ؟

الأب (صيغ المبالغة) **واسم الفاعل** : نعم يا حضرة القاضي.

القاضي: من المدعي ؟

الأب (صيغ المبالغة): أن يا حضرة القاضي.

القاضي : ما دعواك ؟

الأب (صيغ المبالغة): إنَّ هذا الرجل (يشير إلى اسم الفاعل) يا حضرة القاضي يتهمنا بأننا نبالغ فيما نقول.

القاضي : هل لديك أقوال أخرى ؟

الأب (صيغ المبالغة): كلا يا حضرة القاضي.

القاضي: أين المدعى عليه.

اسم الفاعل : أنا يا حضرة القاضي أنا اسم مشتق مثلهم.

القاضي : ماذا لديك ؟

اسم الفاعل : كل ما قاله خصمي صحيح، وأنا قلته، ولا أنكر ذلك، وأقصد أنهم يبالغون في فعلهم ولا أقصد أنهم يكذبون.

القاضي : أهذا ما قصدت ؟

اسم الفاعل : نعم يا سيدي.

القاضي: هل لديك أقوال أخرى ؟

اسم الفاعل : كلا.

القاضي يصدر الحكم: بسم الله، والصلاة والسلام على رسول الله سيدنا محمد وعلى أله وصحبه وسلم أما بعد: بناء على ما ثبت لدي أنا قاض محكمة النحو الكبرى في القضية من دعوى المدعي، وإجابة المدعى عليه، حكمت بالآتي:

أولاً: إنَّ كلا الطرفين من عائلة واحدة وهي عائلة المشتقات.

ثانياً: يعتذر **اسم الفاعل** عن سوء تعبيره. (يظهر الأب ابتسامة خفيفة تدل على الرضا بالحكم).

ثالثاً: ويعتذر **الأب** (صيغ المبالغة) عن سوء ظنه (يظهر اسم الفاعل ابتسامة خفيفة تدل على الرضا بالحكم).

بهذا حكمت، وصلى الله على سيدنا محمد، وعلى آلة وصحبه وسلم.

يتعانق **الأب** (صيغ المبالغة) و **اسم الفاعل** ، ويصفق جميع الطلبة ويصرخ الجميع (يحيا العدل - يحيا العدل).

استراتيجيات التقويم المستخدمة:

- التقويم الذاتي: كل طالب يقوم بتمثيل دور يعبر عن رأيه في أدائه.

ب - تقويم الاقران: يوجه السؤال إلى المشاهدين من زملائه ما رأيكم في أداء زميلكم؟ وجوابهم يكون تقويم الأقران للطالب.

ج - يوضح المعلم رأيه في الأداء و يوجه المعلم الطلبة إلى تعديل القصور في الأداء العملي لتمثيل الأدوار و يناقشهم في العناصر المستفادة من الدَّرس و يوضح المعلم بعض الكلمات التي ليس لها دلالة غير مباشرة إنْ وُجدت في الدَّرس.

- استخدام اسْترَاتِيْجيّةِ التواصل الأسئلة وإجابتها.

الأنشطة:

1 - تكليف طلبة آخرين بأدوار أخرى لصيغ المبالغة

2 - حل التدريبات المقررة في الكتاب.

دليل المعلِّم إلى استخدام اسْتَرَاتِيْجِيّةِ (لعب الدَّور) في تدريس قواعد اللّغة العربية

العام الدِّراسي : 2014 \2015 .

الفصل الدِّراسي : الثاني

الصَّف: السّادس الأساسي.

المادة : قواعد اللغة العربية وتطبيقاتها.

الموضوع : اسم المفعول.

الأهداف:

1- الأهداف المعرفية

يتوقع من الطالب أنْ:

- - يذكر وزني اسم المفعول (من الثلاثي وغير الثلاثي).
- - يفرِّق بين الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول.
- - يستخرج اسم المفعول من الأمثلة.
- - يصوغ من الأفعال اسم مفعول.
- - يكوّنُ جملاً مفيدة تحتوي اسم مفعول.
- - يناقش الاسم المفعول مع المعلم.

2- الأهداف الوجدانية

يتوقع من الطالب أنْ:

- - يتعاون معه زملاؤه لتمييز اسم المفعول.
- - يبدي استعداداً في استخدام وزن اسم المفعول في حديثه.
- - يظهر رغبة في تقويم نفسه وكذلك الحال مع زملائه أثناء التحدث.

3-الأهداف المهارية

يتوقع من الطالب أنْ:

- - يمثّل دور اسم المفعول بإتقان الأداء مراعياً الزمن.
- - يؤدي مشهداً تمثيلياً موضحاً اسم المفعول مراعيا لغة الجسد.

الوسـائل التعليمية:

استخدام السبورة والطباشير الملونة وهناك وسائل استخدمت في تمثيل الأدوار تمثلت في: الملابـس والأغراض المناسبة للدور الذي يقوم به الطالب.

ضبط المؤثرات الخارجية:

يقوم المعلم بتوزيع الأدوار وعرضها على الطلبة، ومساعدتهم في اختيار ما يناسبهم بحسب قدراتهم، والأدوار ثلاثة وهي: **اسم المفعول، والفعل الثلاثي، والفعل غير الثلاثي.**

خطوات الدَّرس:

التهيئة للدرس عن طريق عرض وسيلة تعليمية توضح تعريف اسم المفعول كان تكون كتابتها على السبورة أو عرضها على جهاز العرض ومطالبة الطلبة بالخطوات الآتية:

معرفة ما هو الفعل المبني للمعلوم وما هو الفعل المبني للمجهول.

تمثيل الأدوار:

يقوم الطلبة بأداء الأدوار التي اختاروها، ويقوم الطلبة الآخرون بالملاحظة، ثم تُعرض المادة التعليمية على الطلبة عن طريق توضيح الأدوار، وكيفية أدائها:

يدخل الطالب مرتدياً قبعة مكتوبٌ عليها (**اسم المفعول**) أمام زملائه يبدأ بتعريف نفسه.

فيقول **اسم المفعول** : أنا اسم أشتق من الفعل المبني للمجهول وأدل على من وقع عليه الفعل وأصاغ من وزنين.

كتب المعلم بدون تدخل على السبورة تعريف اسم المفعول.

يدخل الطالب الثاني مرتدياً قبعة مكتوبٌ عليها (الفعل الثلاثي) أمام زملائه يبدأ بتعريف نفسه.

فيقول الفعل الثلاثي : أنا الفعل الثلاثي المبني للمجهول يشتق منّي اسم المفعول على وزن (مفعول).

مثل: كتب يتحول ى مكتوب فتصير اسم مفعول.

يكتب المعلم على السبورة من دون تدخل: كتب ← مكتوب.

فيقول اسم المفعول : ما الذي على السبورة ؟

الفعل الثلاثي : هذا أنا على السبورة وقع علي فعل المعلم فتحولت إلى اسم مفعول فأنا مكتوب.

يدخل الطالب الثالث مرتدياً قبعة مكتوبٌ عليها (الفعل غير الثلاثي) أمام زملائه يبدأ بتعريف نفسه.

فيقول الفعل غير الثلاثي: أنا الفعل غير الثلاثي مني يشتق اسم المفعول بتحويل الحرف الأول للفعل المضارع ميماً مضمومة، وفتح ما قبل الآخر.

مثل: استقبل تتحول إلى مستقبَل فتصير اسم مفعول.

يكتب المعلم على السبورة من دون تدخل: استقبل ← يستقبل ← مستقبَل.

اسم المفعول : لماذا تسمى فعلاً ثلاثياً أيها الفعل الثلاثي ؟

الفعل الثلاثي: سميت بالفعل الثلاثي لأني أتكون من ثلاثة أحرف.

اسم المفعول: شكراً لك. **اسم المفعول:** وأنت أيها الفعل غير الثلاثي لماذا سميت بذلك ؟

الفعل غير الثلاثي: سميت بذلك؛ لأنّي أتكون من اكثر من ثلاثة أحرف فربما أتكون من أربعة أحرف أومن خمسة احرف أومن ستة احرف.

اسم المفعول: شكراً لك.

اسم المفعول: أنا أحولك إلى اسم مفعول أيها الفعل الثلاثي هلا أعطيتني جملة مفيدة وأظهرت صورتي فيها أمام الجمهور.

الفعل الثلاثي: بالتأكيد (الدَّرس مكتوبٌ على السبورةِ).

اسم المفعول: ومن كتب الدَّرس ؟

الفعل الثلاثي: المعلم.

اسم المفعول: لماذا لم تذكر المعلم في الجملة؟

الفعل الثلاثي: لأنك لم تُصِغ من فعل مبني للمعلوم بل إلا من فعل مبني للمجهول.

اسم المفعول: وماذا نقصد بالمعلوم ؟

الفعل الثلاثي: هو الفعل الذي يكون فاعله مذكور بالجملة، مثل: كتبَ المعلمُ الدَّرس.

اسم المفعول: وماذا نقصد بالمجهول؟

الفعل الثلاثي: هو الفعل الذي يكون فاعله مجهولاً أي لا يُذكر في الجملة.

اسم المفعول: شكراً لك وجزيت خيراً.

الأنشطة والتدريبات:

- تكليف طلبة آخرين بأدوار أخرى لاسم المفعول.

- حل التدريبات المقررة في الكتاب.

استراتيجيات التقويم المستخدمة:

بعد انتهاء الطلاب من تمثيل أدوارهم يسأل المعلم:

- كل طالب قام بتمثيل دور عن رأيه في أدائه وهذا تقويم ذاتي للطالب نفسه.

ب - يوجّه السؤال إلى المشاهدين من زملائه ما رأيكم في أداء زميلكم ؟ وجوابهم يكون تقويم الأقران للطالب.

ج - يوضح المعلم رأيه في الأداء ويوجه الطلبة إلى تعديل القصور في السلوك التمثيلي و يناقشهم في العناصر المستفادة من الدَّرس و يوضح المعلم بعض الكلمات التي لها دلالة غير مباشرة إنْ وجدت في الدَّرس.

- يمكن أنْ يدخل التقويم أثناء أداء تمثيل الطلبة بتدخل المعلم بالوقت المناسب.

الملحق (4)

أسماء السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص الّذين حكموا أداة الدِّراسة

ت	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	أ. د. عبد الرحمن الهاشمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة عمان العربية |عمان
2	أ. د. طه الدليمي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة العلوم الاسلامية |عمان
3	أ. د. ابراهيم الزعبي	مناهج تربية اسلامية وأساليب تدريسها	جامعة آل البيت |المفرق
4	أ. د. أديب حمادنة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة آل البيت |المفرق
5	د. ايمان عبابنة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	الجامعة الأردنية |عمان
6	د. فريال ابو عواد	قياس وتقويم	الجامعة الأردنية |عمان
7	د. حمود عليمات	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة آل البيت| المفرق
8	د. سعاد الوائلي	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	الجامعة الهاشمية |الزرقاء
9	د. حيدر ظاظا	قياس وتقويم	لجامعة الأردنية |عمان
10	د. محمد بني خالد	مناهج عامة	جامعة آل البيت| المفرق
11	د. عبد الرحمن المنادحة	معلم تخصص لغة عربية	مدرسة نور الدين الأساسية
12	د. عائشة الشرافات	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	مديرية التربية والتعليم |الزرقاء
13	أمل طيفور	مشرفة تربوية تخصص لغة عربية	مديرية التربية والتعليم |الزرقاء
14	د. سلطان الشعار	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	مديرية التربية والتعليم |الزرقاء
15	عمر يوسف البكري	مدرس تخصص لغة عربية	مدرسة المغيرة بن شعبة| الأنبار
16	د. خضرة ارشودة الجعافرة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة مؤتة |الكرك
17	د. صالح ذياب هندي	مناهج تربية اسلامية وأساليب تدريسها	الجامعة الهاشمية |الزرقاء
18	د. أمل السبيلة	مناهج واساليب تدريس ، علوم	مدرسة الاسكان| الزرقاء
19	محمود الطبري	معلم تخصص لغة عربية	مدرسة القرطبي |الزرقاء

الملحق (5)

كتابا تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة آل البيت
AL aL BAYT UNIVERSITY

Office Of The President

مكتب الرئيس
الرقم : ٨/١٠٨/٣٦٣٥
التاريخ : ٢٧ جمادى الأولى ١٤٣٦هـ
الموافق : ١٧ آذار ٢٠١٥م

السيد مدير التربية والتعليم المحترم
مديرية الزرقاء

تحية طيبة، وبعد،

فأرجو التكرم بالموافقة ومخاطبة من يلزم لتسهيل مهمة طالب الماجستير **أحمد حازم أسود** في تطبيق أداة الدراسة الموسومة بـ :

" أثر إستراتيجية لعب الدور في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي لقواعد اللغة العربية وتطبيقاتها في الأردن ".

شاكراً لكم تعاونكم المستمر مع جامعة آل البيت.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

رئيس الجامعة

الدكتور ضياء الدين عرفة

E-Mail: info@alalbayt.aabu.edu.jo
Web sit: httb://www.aabu.edu.jo
مقر الجامعة (المفرق) هاتف ٦٢٩٧٠٠٠ (٠٢) فاكس ٦٢٩٧٠٢٥ (٠٢) ص.ب (١٣٠٠٤٠) المفرق ٢٥١١٣ المملكة الأردنية الهاشمية
Al al - Bayt University, (Mafraq) Tel. (02) 6297000 fax. (02) 6297025 P.O.Box (130040) Mafraq 25113 The H.k.of Jordan



وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الاولى

٢٣٨٤

الرقـــم: ز ١٦/٧/١/
التاريـخ: ٢٠١٥/٣/٢٦
الموافق:



مديري ومديرات المدارس الحكومية

الأساسية العليا

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة لكتاب رئيس جامعة آل البيت رقـــم ٤٣٦٣/١/١٢/١ تاريـــخ ٢٠١٥/٣/١٧

يقوم الطالب احمد حازم اسود في تطبيق أداة الدراسة الموسومة ب"أثـــر استراتيجيات لعب الدور في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي لقواعد اللغة العربية وتطبيقاتها فـــي الأردن" وذلك استكمالا"لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها.

ويحتاج ذلك إلى تطبيق أداة الدراسة المرفقة على عينة من طلبة الصف السادس فـــي مدرستك.

أرجو تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه وتقديم المساعدة الممكنة له،على أن يتم مطابقة أداة الدراسة المطبقة مع أداة الدراسة المرفقة

واقبلوا فائق الاحترام

/ مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون التعليمية والفنية
يوسف حسين الجدايه

نسخة / مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة/ر.ق الرقابة والتفتيش وتوكيد الجودة
نسخة/ ر.ق الإشراف والإسناد التربوي
نسخة / الديوان

هاتف: ٣٩٨٦٢٤١/٢،٣ فاكس: ٣٩٨٢٩٥٩ ص.ب: (١٤١)

Abstract

The Impact of (Role- playing) strategy on Students of sixth stage in Arabic language Grammar and Its Applications in Jordan

Prepared By

Ahmed Hazim AL- Mashhadany

Supervised by

Dr. Haitham Mamdouh Al Qadhi

This study aimed to demonstrate the effect of (Role-playing) Strategy in Arabic Language Grammar of the Sixth Grade students in Jordan through answering the following question:

1- What is the impact of (Role-playing) strategy for sixth grade students in Arabic language Grammar by varying the teaching method (Role-Playing) strategy and the normal teaching method?

2- What is the impact of varying gender for sixth grade students in Arabic language Grammar (Male Students & Female students)?

The study sample was selected total of (158) students from the Sixth Grad students from Al- Qurtoby Basic School for Boys and Mount Basic School for Girls belonging to the Directorate of Education of Zarka for the academic year (2014/2015). The study sample was randomly distributed into for equal groups: an experimental groups and a control group. The experimental group consisting of (42) male students was taught using (role-playing) strategy while the control group, consisting of (37) female students was taught using (normal teaching method) strategy.The experimental group consisting of (40) male students was taught using (role-playing) strategy while the control group, consisting of (39) female students was taught using (normal teaching method). The Researcher Prepares An Achievement Test (N 40 Items) Choice of the type of multi-puberty and (√),(×) and fill in the blanks and the fact that a camel was limited this test to measure This Test Was To Measure Three Levels Only: Practice , Comprehension And Remembering.

Thus, this study is based on the semi-experimental approach based on a pre-test, post-test method, which was applied to the two study groups (experimental and control) prior to implementation and after the end to the experiment. By calculating the means and standard deviations and the associated ONE-WAY ANOVA, the study findings revealed the following:

1- There are statistic differences in the level mean (α=0,05) on the average students' scores for both experimental and control approach. The variable independent study (role-playing strategy) is for the favorite of the experimental students' group.

2-There isn't statistic differences (α=0,05) between the average scores for male and female students for the sample study is for the favor of the second independent variable study of gender (Male & female).

In light of the findings of the study, the researcher recommended the adoption of (Role-playing) strategy in teaching and training teachers on them.

Keywords: Role-playing strategy, the Sixth stage, the Achievement of Arabic language Grammar.